أثر التخصص الدراسى وعادات الاستذكار فى أساليب التفكير لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات فى بيشة بالمملكة العربية السعودية

إعداد
د/ جودة السيد جودة شاهين
أستاذ مساعد بكلية التربية للبنات فـــى بيشـــة
والمـــدرس بكليـــة التربيـــة جامعة الأزهـــر

.

أثر التخصص الدراسى وعادات الاستذكار فى أساليب التفكير لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات فى بيشة بالمملكة العربية السعودية

إعداد دكتور / جودة السيد جودة شاهين

مقدمة

على مدى القرن العشرين تناول موضوع التفكير بالدراسة مجموعة من علماء النفس البارزين منهم فونت Wundt،وجميس James، وثورندايك Thorndike، وديوى Dewey، وواطسون Watson ، وفرتهيمر Wertheimer ، وكل منهم تناوله من زاوية التصور الذى يناصره ويتبناه ، كما شهد التفكير ولادته المعاصرة مرة ثانية خلال السنوات العشرين الأخيرة من القرن العشرين، وعاد كموضوع شرعى فى علم النفس، وكان ذلك نتيجة إلى التجارب التى أجريت على التفكير المنطقى والاستدلال .(٩: ٦٥٦)*

ويشير ماير Mayer (1992) إلى أن هناك ثلاثة اتجاهات اساسية فيما يتعلق بدراسة التفكير، الاول يرى التفكير معرفى Cognitive يحدث داخل عقل الانسان ويمكن استنتاجه من السلوك، والثانى يرى التفكير عملية Process تقوم بمعالجة المعلومات داخل النسق المعرفى، والثالث يرى التفكير موجه Direction أى يؤدى إلى سلوك ينتج عنه حل مشكله ما او يتجه نحو حل المشكلة. (٣٢: ١٦)

ويوضح " عبد المجيد نشواتى" (١٩٩٨) أن التفكير يعد اكثر النشاطات المعرفية تعقيداً او تقدما، وينتج عن قدرة الفرد على معالجة الرموز والمفاهيم واستخدامها بطرق متنوعة تمكنه من حل المشكلات التى يواجهها فى الاوضاع التعليمية والحياتية المختلفة، وان التفكير نشاط معرفى يشير إلى عمليات داخلية، كعمليات معالجة المعلومات ، ولا يمكن ملاحظتها وقياسها على نحو مباشر، غير انه يمكن استنتاجها من السلوك الظاهرى الذى يصدر عن الافراد أثناء انهماكهم فى حل مشكلة معينة. (١٢: ٤٥٠-٤٥١)

ويرى " سولسو" (٢٠٠٠) أن العملية الفكرية تشتمل على ثلاثة عناصر اساسية هى (التفكير، وتكوين المفاهيم، واتخاذ القرار) ، وتحدث هذه العملية فى نهاية المطاف لسلسلة معالجة المعلومات، ويعتبر التفكير هو أكثر هذه العناصر الثلاثة شمولاً واتساعاً ، ومن ثم فإن التفكير هو العملية التى عن طريقها يتشكل التمثيل العقلى الجديد من خلال تحويل المعلومات عن طريق التفاعل المعقد بين الخصائص العقلية لكل من الحكم والتجريد والاستدلال والتخيل وحل

* يشير الرقم الأول بين القوسين إلى رقم المرجع فى قائمة المراجع، وتشير الأرقام التالية إلى أرقام الصفحات داخل المراجع.

المشكلات. (٩: ٦٥٥-٦٥٦)

ويتجه معظم تفكير الفرد عادة، نحو إيجاد حلول لمشكلات ذات أهمية حيوية وعملية، ويزداد احتمال حدوث النشاط التفكيرى عندما تفشل عادات الفرد او مهاراته او تعلمه السابق فى ايجاد حلول مناسبة لهذه المشكلات، الامر الذى يدفعه إلى البحث عن طريق تفكير جديدة. (١٢: ٤٥١)

على الجانب الاخر تزايد الاهتمام منذ الثمانينات من القرن العشرين بمهارات الاستذكار، مع ظهور العديد من المفاهيم فى الدراسات والاطر النظرية باسماء متعددة ولكن يقصد بها مهارات الاستذكار مثل تعلم كيفية التعلم learning How to learn ، وعادات الاستذكار study Habits ، واستراتيجيات التعلم والاستذكار ، ومن ثم فان هناك تداخلا بين ثلاثة مفاهيم هى (المهارة، والعادة، والاستراتيجية) للاستذكار . (١٨: ٨٠)

ويرى كثير من الباحثين ان عادات الاستذكار هى انماط سلوكية يكتسبها المتعلم من خلال ممارسته لخبراته فى تحصيل المعلومات واتقان المهارات ، وانها تلعب دوراً هاماً فى نجاح العملية التعليمية، وفى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

حيث يرى" سميث وأخرون Smith et al., (1990) " عادات الاستذكار كمكون من نموذج المهارات المعرفية Cognitive – skills Model تساهم بشكل هام فى توضيح الاداء الاكاديمى لدى طلاب الجامعة. (٣٥: ٣١٣)

ويشير انور الشرقاوى (١٩٩٨) إلى ان عمليات القياس والتقويم التى يتعرض لها الطلاب بعد استذكار الموضوعات المختلفة تتاثر بدرجة كبيرة بفاعلية عملية الاستذكار، وان من اسباب فشل تحقيق الأهداف التعليمية ان الطلاب فى احيان كثيرة يجهلون ما هى اغراض دراسة بعض المقررات او الموضوعات الدراسية ، وكيف تتم دراسة واستذكار هذه المقررات والموضوعات، كما ينشا عن غموض الغرض من الدراسة والاستذكار مشكلات متعددة منها ما يتصل باستراتيجيات التعلم التى يستخدمها الطلاب فى مواقف التعلم المختلفة. (٣ :٢٠٠، ٢٠٤)

كما يشير محمد عبد السميع (٢٠٠١) إلى احتياج الطلاب فى جميع المراحل التعليمية إلى معرفة مهارات (عادات) الاستذكار واتقانها، وبخاصة فى المرحلة الجامعية . (١٨: ٨٠).

مشكلة الدراسة وأهميتها:

لاكثر من نصف قرن والعلماء يبحثون عن دور الأساليب فى الاداء البشرى، وقد تبلور عن هذا البحث ظهور ثلاثة مصطلحات تستخدم فى هذه المجال ، وهى الأساليب المعرفية

Cognitive styles، وأساليب التعلم learning styles وأساليب التفكير Thinking styles، وعلى الرغم من ان الثلاثة انواع من الأساليب تختلف مفاهيميا إلا أنها تتشابه فى شئ أساسى وهو أن الأساليب تختلف عن القدرات، فيشير مفهوم القدرة إلى ما يمكن ان يعمله الشخص ، بينما يشير مفهوم الاسلوب إلى تفضيل الشخص فى استخدامه للقدرة . (٤٢: ٦٩٦)

ويوضح " سترنبرج وجريجورنكو Sternberg & Grigorenko, 1997 " انه يوجد ثلاثة مداخل رئيسة للاهتمام بدراسة الأساليب، الاول المدخل المعرفى وفيه يتم التركيز على الأساليب المعرفية ، والثانى مدخل الشخصية وفيه يتم التركيز على أساليب تشبه خصائص الشخصية اطلق عليها الانماط النفسية، والثالث مدخل النشاط وفيه يتم التركيز على أساليب التعلم (٣٩: ٧٠١).

وتعتبر نظرية السيطرة الذاتية العقلية Mental- Slef Government التى طرحها سترنبرج (1988- 1997) والتى عرفت منذ عام (1990) بنظرية أساليب التفكير Thinking styles theory، من النظريات التى تبحث فى منطقة متداخلة بين المعرفة والشخصية، كما اقترحت خمسة ابعاد للتفكير هى (الوظيفة- الشكل – المستوى- المجال – الميل) ، وتشمل هذه الابعاد على (١٣) اسلوب للتفكير ، وحددت هذه الأساليب كنقطة وصل بين الذكاء والشخصية . (٤١: ٣٤)

ويشير " ستزنبرج وجريجورنكو (1997)" إلى ان أساليب التفكير سيكون لها دور كبير فى المستقبل، فبالاضافة إلى اهميتها فى بحث التداخل بين المعرفة والشخصية فانها تساعد العلماء على فهم العوامل وراء التغير فى الاداء المدرسى للطلاب داخل وخارج الفصل، وكذا التغير فى اداء الفرد فى مجال العمل ، هذا التغير الذى لا يرجع بالضرورة إلى الفروق فى القدرات العقلية، كما تساعد فى تقديم صورة صحيحة عن البيئة والتفاعل بينها وبين الافراد . (٣٩: ٧١٠)

ومن هنا تاتى اهمية الدراسة الحالية فى بحث متغير أساليب التفكير فى اطار نظرية السيطرة الذاتية العقلية من خلال ابعاد التفكير الخمسة المقترحة.

ويرى " ستزنبرج Sternberg 1988 " ان نوع الدراسة يعد احد المتغيرات التى تؤثر فى أساليب التفكير ، ذلك لان دراسة الفرد لنوع معين من المقررات يمكن ان ينمى لديه أساليب تفكير معينة دون غيرها. (٣٦: ٢١٣)

ولهذا تسعى الدراسة الحالية إلى محاولة الكشف عن أثر متغير التخصص الدراسى فى أساليب التفكير، خاصة وأن الباحث لاحظ تناقض فى نتائج الدراسات التى بحثت أثر التخصص

الدراسى فى أساليب التفكير، فقد توصلت دراسة كل من نادر قاسم (١٩٨٩) ، وهانج وسيسكو Huang & Sisco (1994) ، وحكيمة الطويل (١٩٩٧) ، ومحمد عمار (١٩٩٨)، وذهنج Zhang (2004) إلى وجود اثر للتخصص الدراسى فى أساليب التفكير ، فى حين توصلت دراسة كل من عبد العال عجوة (١٩٩٨)، وردمان غالب (٢٠٠١) ، وذهنج (2002) إلى عدم وجود اثر للتخصص الدراسى فى أساليب التفكير.

ويشير " سترنبرج (1997) Sternberg إلى ان من المبادئ الاساسية لأساليب التفكير انها مكتسبة من خلال عملية التطبيع الاجتماعى Socialized ، وأنها قابلة للتعلم Teachable من خلال تقديم مهام إلى الطالب تتطلب منه استخدام أساليب التفكير المطلوب تعلمها.
(٣٨: ٩٠)

كما توصلت دراسة " ذهنج (2004 B-D) Zhang " إلى وجود اختلاف فى تفضيلات طلاب الجامعة لأساليب تدريسية وطرق تعليمية معينة، وكذا اختلاف مفاهيمهم عن المعلم الفعال بإختلاف أساليب التفكير.

وتوصلت دراسة كل من "جريجورنكو وسترنبرج Crigorenko & Sternberg (1997) "، وبرنارد و اخرون (2002) Bernardo et al. ، وذهنج Zhang (2004 d) إلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسى.

من جانب آخر تمثل عادات الاستذكار Study Habits انماط سلوكية متكسبة ، تلازم وتصاحب المتعلم طوال دراسته المنظمة، واثناء تعاملة مع المادة الدراسية، ولها صفة الثبات النسبى . (٦: ٣)

فتوصلت دراسة كل من "اليوت وآخرون (1990) Elliott et al. "، والشناوى عبد المنعم و عبد الله سليمان (١٩٩٠) وناڤا بنجامين وموش Naveh- Benjamin & Mashe (1991) ، وفتحى عبد الحميد (١٩٩٥) واليجاوبلانش Aluja & Blanch (2004) ، سيمونس وآخرون (2004) ,.Simons et al إلى وجود علاقة ارتباطية بين عادات الاستذكار والاداء بشكل عام سواء كان هذا الاداء التحصيل الدراسى او سلوك حل المشكلة او استراتيجية معرفية.

من هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية إلى بحث اثر اختلاف عادات الاستذكار فى أساليب التفكير ، خاصة وان الباحث لم يعثر على آيه دراسة بحثت المتغيرين معاً وهذا يضفى على الدراسة الحالية اهمية فى كشف النقاب عن هذا الجانب.

ويرى السيد زيدان " (١٩٩٠) عادات الاستذكار بانها نمط سلوكى يكتسبه الطالب خلال

ممارسته المتكررة لتحصيل المعارف والمعلومات ، واتقان الخبرات والمهارات ، وهــذا الــنمط السلوك يختلف باختلاف الافراد ويتباين بتباين التخصصات (١ :٤٧٠)

ويشير " انور الشرقاوى " (١٩٩٨) إلى انه مع التقــدم فــى المــستوى الدراســى فــى الصفوف او المراحل العالية، يتجه محك الاستذكار نحو التخصص ، ولذلك يجب على المعلمــين فى هذه المستويات الدراسية ان يحددوا للطلاب محكات الاســتذكار الفعــال مــن عمليــات او مهارات او انشطة او معلومات ، ومدى اهميتها فى تحقيق الأهداف التربوية . (٣: ٢١٠)

كما يرى" محمد عبد السميع " (٢٠٠١) أن عادات الاستذكار تختلف من طالب لاخــر، فلكل طالب عاداته التى يعتبرها مثالية فى التحصيل والانجاز، ويستخدمها لكى يصل إلى افــضل مستوى يرضى به عن نفسه، وان هذه العادات تختلف باختلاف المواد الدراسية، فاختلاف نوعية الخبرات التى يقوم الطالب باستذكارها تجعله يعدل ويطور فى هذه العادات حتــى تتوافــق مــع المادة الدراسية. (١٨: ٨٣)

فاذا كان هناك تناقض فى نتائج الدراسات السابقة حول اثر التخــصص الدراســى فــى أساليب التفكير، كما سبقت الاشارة اليه، واذا كانت عادات الاستذكار تختلف باختلاف التخصص الدراسى، فان الدراسة الحالية تسعى إلى بحث أثر تفاعل التخصص الدراسى وعادات الاستذكار فى أساليب التفكير، خاصة وان الباحث لم يعثر على ايه دراسة تناولت هــذا الجانــب ، وهــذا يضفى على الدراسة الحالية اهمية اخرى، ويدخلها فى دائرة الجدة.

فى ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى التساؤلات التالية:

١- ما اثر اختلاف التخصص الدراسى (ادبى- علمى) فى كل بعد من ابعاد أساليب التفكيــر الخمسة على حده.
٢- ما اثر اختلاف عادات الاستذكار (جيدة- غير جيدة) فى كل بعــد مــن ابعــاد أســاليب التفكير الخمسة على حدة.
٣- ما اثر تفاعل التخصص الدراسة (ادبى - علمى) وعادات الاســتذكار (جيــدة - غيــر جيدة) فى كل بعد من ابعاد أساليب التفكير الخمسة على حدة.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الكشف عن أثر اختلاف كل من التخصص الدراسى (أدبى- علمى) وعادات الاستذكار (جيدة- غير جيدة) ، وكذا اثر التفاعل بينهما فى كل بعد من ابعاد أساليب التفكير الخمسة وتشتمل على (١٠) أساليب للتفكير، والتى اقترحها سترنبرج فى نظرية

السيطرة الذاتية العقلية، وذلك لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات فى محافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية.

فروض الدراسة:

١- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعة التخصص الادبى ومجموعة التخصص العلمى فى بعد وظيفة التفكير (اسلوب التفكير التنفيذى- اسلوب التفكير التشريعى).

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعة عادات الاستذكار الجيدة ومجموعات عادات الاستذكار غير الجيدة فى بعد وظيفة التفكير (اسلوب التفكير التنفيذى- اسلوب التفكير التشريعى).

٣- لا يوجد اثر للتفاعل دال احصائيا بين التخصص الدراسى (ادبى – علمى) وعادات الاستذكار (جيدة- غير جيدة) فى بعد وظيفة التفكير (اسلوب التفكير التنفيذى- اسلوب التفكير التشريعى).

٤- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعة التخصص الادبى ومجموعة التخصص العلمى فى بعد شكل التفكير (اسلوب التفكير الفوضوى- اسلوب التفكير الهرمى).

٥- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعة عادات الاستذكار الجيدة ومجموعة عادات الاستذكار غير الجيدة فى بعد شكل التفكير (اسلوب التفكير الفوضوى- اسلوب التفكير الهرمى).

٦- لا يوجد اثر للتفاعل دال احصائيا بين التخصص الدراسى (ادبى – علمى) وعادات الاستذكار (جيدة- غير جيدة) فى بعد شكل التفكير (اسلوب التفكير الفوضوى- اسلوب التفكير الهرمى).

٧- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعة التخصص الادبى ومجموعة التخصص العلمى فى بعد مستوى التفكير (اسلوب التفكير المحلى - اسلوب التفكير الكلى).

٨- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعة عادات الاستذكار الجيدة ومجموعة عادات الاستذكار غير الجيدة فى بعد مستوى التفكير (اسلوب التفكير المحلى - اسلوب التفكير الكلى).

٩- لا يوجد اثر للتفاعل دال احصائيا بين التخصص الدراسى (ادبى – علمى) وعادات الاستذكار (جيدة- غير جيدة) فى بعد مستوى التفكير (اسلوب التفكير المحلى - اسلوب التفكير الكلى).

١٠- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعة التخصص الادبى ومجموعة التخصص العلمى فى بعد مجال التفكير (اسلوب التفكير الداخلى - اسلوب التفكير الخارجى).

١١- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعة عادات الاستذكار الجيدة ومجموعة عادات الاستذكار غير الجيدة فى بعد مجال التفكير (اسلوب التفكير الداخلى - اسلوب التفكير الخارجى).

١٢- لا يوجد اثر للتفاعل دال احصائيا بين التخصص الدراسى (ادبى – علمى) وعادات الاستذكار (جيدة- غير جيدة) فى بعد مجال التفكير (اسلوب التفكير الداخلى - اسلوب التفكير الخارجى).

١٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعة التخصص الادبى ومجموعة التخصص العلمى فى بعد ميل التفكير (اسلوب التفكير المحافظ - اسلوب التفكير التقدمى).

١٤- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعة عادات الاستذكار الجيدة ومجموعة عادات الاستذكار غير الجيدة فى بعد ميل التفكير (اسلوب التفكير المحافظ - اسلوب التفكير التقدمى).

١٥- لا يوجد اثر للتفاعل دال احصائيا بين التخصص الدراسى (ادبى – علمى) وعادات الاستذكار (جيدة- غير جيدة) فى بعد ميل التفكير (اسلوب التفكير المحافظ - اسلوب التفكير التقدمى).

مصطلحات الدراسة :

١ - التخصص الدراسى:

" نوع الدراسة المقيد بها الطالب والتى يتابع فيها دراسته بإنتظام، مع ما يصاحب ذلك من خبرات متعلمة" (الباحث)

٢ - عادات الاستذكار Study Habits

" هى انماط سلوكية مكتسبة ترتبط بموقف التعلم ولها صفة الثبات النسبى، وتتضمن طرق العمل المرتبطة بعملية الاستذكار ، ووقته ومكانه، والمشكلات المرتبطة به، والاعداد للامتحانات وادائها". (٦: ١٩).

٣ - أساليب التفكير Thinking styles

" هى الطرق المفضلة لدى الفرد فى استخدام قدراته" . (٣٨: ٧٩).

حدود الدراسة:

حدود تعميم نتائج الدراسة الحالية هى:

أ- أساليب التفكير التى يتم بحثها فى الدراسة الحالية، وكما تقاس بالاداة المستخدمة وهى (مقياس أساليب التفكير) من اعداد الباحث.

ب- عادات الاستذكار (جيدة- غير جيدة) كما تقاس بالاداة المستخدمة فى الدراسة الحالية (مقياس عادات الاستذكار لطلبة الجامعة والثانوى) اعداد حمدى الفرماوى.

جـــ- طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية، من التخصصات الادبية (التاريخ واللغة الانجليزية) ، ومن التخصصات العلمية (الكيمياء والرياضيات).

الاطار النظرى

أولا: أساليب التفكير

١ - تعريف أساليب التفكير

يرى" كرشنر ولديجر " Kershner & ledger, 1985 " اسلوب التفكير بانه طريقة تعامل الفرد مع المشكلات وخبرات الحياة من خلال تفضيلة لاحد الأساليب دون غيرها. (٣٠: ١٠٣٣)

ويرى سترنبرج Sternberg 1988 أساليب التفكير فى اطار مفهوم السيطرة الذاتية العقلية بانها تشير إلى طرق مختلفة يستخدمها الفرد فى تنظيم عملياته العقلية ونشاطاتها اليومية. (٣٦: ٢٠٢)

ويشير اليها سترنبرج 1990 على انها أساليب مختلفة للسيطرة الذاتية العقلية تشكل التفضيل فى استخدام القدرات (٣٧: ٣٦٦).

ويعرفها مجدى حبيب ١٩٩٦ فى اطار تصور هاريسون وبرامسون Harrison & Bramson بانها مجموعة الطرق والاستراتيجات التى اعتاد الفرد ان يتعامل بها مع ما يواجه من مشكلات ومواقف (١٧: ١٥٣).

ويعرف سترنبرج 1997 أساليب التفكير بانها "الطرق المفضلة لدى الفرد فى استخدام قدراته" (٣٨: ٧٩).

والباحث يتبنى التعريف الاخير الذى طرحه سترنبرج 1997 لأساليب التفكير .

٢ - نظرية السيطرة الذاتية العقلية:

تعد نظرية السيطرة الذاتية العقلية Mental self- government احد النظريات الحديثة لأساليب التفكير، وقد اقترحها عالم النفس الامريكى" روبرت سترنبرج Robert J. Sternberg فى كتاباته منذ عام 1988 وحتى عام 1997 ، وقد جاء استخدام كلمة حكومة government على سبيل الاستعارة بمعنى السيطرة، وقد نالت هذه النظرية اهتماماً متزايدا من جانب العلماء والباحثين فى مجال التفكير (٤٢: ٦٩٧)

وتقوم النظرية على فكرة اساسية تشير إلى ان الافراد بحاجة دائمة إلى السيطرة الذاتية لعقولهم ، ومن تم تصبح الأساليب العقلية Intellectual styles لدى هؤلاء الافراد هى وسيلتهم لتحقيق هذه السيطرة، اى ان الأساليب العقلية (ويقصد بها أساليب التفكير) هى بمثابة الطرق التى يسوس بها الافراد انفسهم. (٣٦: ١٩٨)

ويرى سترتبرج ان السيطرة الذاتية العقلية عند الافراد تماثل او تشبه سيطرة الحكومة على المجتمع، والحكومة او السلطة فى اى مجتمع تمارس السيطرة من خلال خمسة ابعاد هى الوظيفة Function، والشكل Form ، والمستوى level والمجال scope والميل leaning، وان كل بعد من هذه الابعاد يضم اشكالا للسيطرة، فمن حيث الوظيفة تسيطر الحكومة من خلال ثلاثة وظائف هى الوظيفة التشريعية legislative، والوظيفة التنفيذية Executive والوظيفة القضائية Judicial ، ومن حيث الشكل تسيطر الحكومة من خلال واحدة من الاشكال الحكومية الاربعة وهى الملكية Monarchic ، والهرمية Hierarchic ، والاقلية Oligarchic والفوضوية Anarchic ، ومن حيث المستوى فان سيطرة الحكومة على المجتمع قد تكون محلية local وقد تكون كلية Global ، ومن حيث المجال فان سيطرة الحكومة قد تكون داخلية Internal او قد تكون خارجية External ، ومن حيث ميل الحكومة للسيطرة فقد تكون محافظة Conservative او قد تكون تحررية liberal، ومن ثم فان السيطرة الذاتية العقلية عند الافراد لها نفس الابعاد الخمسة والتى تضم (١٣) اسلوب عقليا للسيطرة هى أساليب التفكير (٣٦ : ١٩٩ - ٢٠١) (٣٧: ٣٦٧).

٣ - ابعاد وأساليب التفكير

من خلال نظرية السيطرة الذاتية العقلية حدد سترنبرج (١٣) اسلوب للتفكير فى اطار خمسة ابعاد، وعندما يتعرض الفرد لمهمة من المهام فانه يختار الأساليب التى يتفاعل بها مع المهمة، والتى تمكنه من اداء هذه المهمة (٤٢: ٦٩٧)

ويقتصر الباحث فى الدراسة الحالية على عشرة أساليب للتفكير، بحيث يشتمل كل بعد

من الابعاد الخمسة على اسلوبين من التفكير يمثلا طرفا البعد، واستطاع الباحث من تحليله لبعض الدراسات والكتابات التى تناولت هذه الأساليب مثل سترنبرج (1997, 1990, 1988) وذهنج Zhang 2002 ، ويانج ولين Yang & Lin 2004 ان يستخلص خمسة خصائص لكل اسلوب ويمكن عرضها على النحو التالى: -
(٣٦: ١٩٧-٢٠٠) (٣٧: ٣٦٦-٣٧٠) (٣٨: ٢٨-٧٧) (٤٢: ٧٠٨-٧١٠) (٤١: ٣٣-٣٥)

البعد الاول : وظيفة التفكير

ويشير إلى الوظائف التى تستخدم فيها السيطرة الذاتية العقلية من قبل الفرد، واختار الباحث من أساليب هذه البعد اسلوب التفكير التنفيذى فى مقابل اسلوب التفكير التشريعى Executive style V.S legislative style ويتصف الفرد ذو اسلوب التفكير التنفيذى بالخصائص التالية : (يميل لاتباع القواعد الموجودة – يفضل التعامل مع المشكلات المعدة مسبقا- يستخدم الطرق الموجودة لحل المشكلات – يهتم بملء الاطار الجاهز لحل المشكلة- يفضل النشاطات ذات الطبيعة التنفيذية). فى حين يتصف الفرد ذو اسلوب التفكير التشريعى بالخصائص التالية : (يميل لوضع قواعد خاصة به – يفضل التعامل مع المشكلات غير المعدة مسبقاً – يبتكر طرقا خاصة به لحل المشكلات – يهتم ببناء إطار لكيفية حل المشكلة - يفضل النشاطات ذات الطبيعة التشريعية).

البعد الثانى: شكل التفكير :

ويشير إلى الاشكال التى تتخذها السيطرة الذاتية العقلية من قبل الفرد، واختار الباحث من أساليب هذا البعد اسلوب التفكير الفوضوى فى مقابل اسلوب التفكير الهرمى Anarchic style V.S. Hierarchic style ويتصف الفرد ذو اسلوب التفكير الفوضوى بالخصائص التالية (يحركة خليط من حاجات واهداف غير محددة- يعتقد ان الغاية تبرر الوسيلة- اداركه ضعيف للبدائل والاولويات داخل الموقف- يلجأ إلى العشوائية فى اتخاذ القرارات – وعية بذاته ضعيف وغير متسامح وغير مرن) ، فى حين يتصف الفرد ذو اسلوب التفكير الهرمى بالخصائص التالية: (يحركه هرم من حاجات واهداف مرتبة محددة – يعتقد ان الغاية لا تبرر الوسيلة- ادراكة جيد للبدائل والاولويات داخل الموقف- منظم جدا فى إتخاذ القرارات – وعية بذاته جيد ومتسامح ومرن).

البعد الثالث: مستوى التفكير :

ويشير إلى مستوى ممارسة السيطرة الذاتية العقلية من قبل الفرد، ويضم هذا البعد اسلوب التفكير المحلى فى مقابل اسلوب التفكير الكلى Local style V.S. global style ويتصف الفرد ذو اسلوب التفكير المحلى بالخصائص التالية (يفضل التعامل مع القضايا العيانيه – يستمتع اكثر بيحث التفاصيل داخل الموقف- يتوجه نحو المواقف العملية – يركز على اجزاء ومكونات المثير – يتسم بالتبسيط المعرفى) ، فى حين يتصف الفرد ذو اسلوب التفكير الكلى بالخصائص التالية : (يفضل التعامل مع القضايا المجردة – يستمع اكثر بالاطار العام للموقف – يتوجه نحو التخيل واعمال العقل – يركز على الشكل الكلى للمثير – يتسم بالتعقيد المعرفى).

البعد الرابع: مجال التفكير :

ويشير إلى مجال او منطقة ابتعاث السيطرة الذاتية العقلية من قبل الفرد، ويضم هذا البعد اسلوب التفكير الداخلى فى مقابل اسلوب التفكير الخارجى Internal style V.S. External style ويتصف الفرد ذو اسلوب التفكير الداخلى بالخصائص التالية : (يتوجه اكثر نحو ذاته – منخفض الادراك الاجتماعى- يفضل العمل الفردى- يركز على الاحداث المرتبطة بالموقف – اكثر ميلا للانطوائية)، فى حين يتصف الفرد ذو اسلوب التفكير الخارجى بالخصائص التالية (يتوجه اكثر نحو الاخرين- مرتفع الادراك الاجتماعى- بفضل العمل التعاونى- يركز على الاشخاص المرتبطين بالموقف – اكثر ميلا للانبساطية).

البعد الخامس: ميل التفكير:

ويشير إلى ميل او نزعة السيطرة الذاتية العقلية من قبل الفرد، ويضم هذا البعد اسلوب التفكير المحافظ فى مقابل اسلوب التفكير التقدمى Conrervative style V.S. progressive style ، ويتصف الفرد ذو اسلوب التفكير المحافظ بالخصائص التالية: (يلتزم بالقوانين واللوائح – يتقيد بالاجراءات اللازمة لاداء اى عمل – يتجنب المواقف الغامضة او الناقصة – يفضل الاشياء المالوفة فى الحياة – يرفض اى تغيير حتى لو كان قليلا) ، فى حين يتصف الفرد ذو اسلوب التفكير التقدمى بالخصائص التالية: (يتحرر من القوانين واللوائح – لا يتقيد بالاجراءات اللازمة لاداء عمل ما – يتحمل المواقف الناقصة او الغامضة – يفضل الاشياء غير المالوفة فى الحياة – يقبل اى تغيير حتى لو كان كبيرا).

٤ - مبادئ اساليب التفكير:

خصص سترنبرج الفصل الخامس من كتابه اساليب التفكير Thinking styles لعرض المبادئ العامة التى تتصف بها أساليب التفكير ، والتى يمكن اجمالها فى الاتى:

١- الأساليب هى تفضيلات فى استخدام القدرات، ولكنها ليست قدرات.
٢- المزاوجة بين الأساليب والقدرات تولد (تنتج) مركب Creates synergy اكبر من مجموعة الاجزاء .
٣- تحتاج اختيارات الحياة الملائمة مع الأساليب والقدرات.
٤- لدى كل فرد بروفيل Profile (او انماط) من الأساليب ، وليس اسلوب واحد.
٥- الأساليب متغيرة عبر المهام المواقف.
٦- يختلف الافراد فى قوة تفضيلاتهم للأساليب.
٧- يختلف الافراد فى مرونتهم الإسلوبية Stylistic flexibility
٨- الأساليب اجتماعية Socialized اى تكتسب من خلال التطبيع الاجتماعى.
٩- الأساليب يمكن ان تتفاوت عبر مراحل الحياة.
١٠- الأساليب قابلة للقياس Measurable
١١- الأساليب يمكن تعليمها Teachable
١٢- قيمة الأساليب فى وقت ما قد لا تكون نفس القيمة فى وقت آخر .
١٣- قيمة الأساليب فى مكان ما قد لاتكون نفس القيمة فى مكان آخر .
١٤- الأساليب ليس جيدة أو رديئة، ولكن الأمر يتوقف على ملائمتها للموقف.
١٥- هناك خلط بين الملائمة الأسلوبية Stylistic fit ومستويات القدرة. (٣٨: ٧٩-٩٧)

ثانيا: عادات الاستذكار

١- مفهوم العادة:

يرى حمدى الفرماوى (١٩٩٢) ان العادة هى نمط من السلوك المكتسب يتكرر فى المواقف المتشابهة . (٦: ١٩)

ويعرفها" آرتزوديجكستريز Aarts & Dijkrteruis (2000) بانها شكل من اشكال السلوك الآلى الموجه الهدف، ويمكن تمثيلها كروابط بين الأهداف والافعال. (٢١: ٥٣)

ويعرفها " وود وآخرون "(Wood et al. (2002 بانها السلوك الذى يتم تأديته بشكل يومى تقريبا فى سياقات مستقرة ، ويتضمن الافكار والانفعالات والافعال. (٤٠: ١٢٨١)

ويلاحظ على التعريفات السابقة اتفاقها على ان العادة هى شكل من اشكال السلوك

المعرفى او الوجدانى او الحركى الذى يتسم بالالية والتكرار فى المواقف المتشابهة.

٢ - تعريف عادات الاستذكار:

يعرف السيد زيدان (١٩٩٠) عادات الاستذكار بانها نمط سلوكى يكتسبه الطالب خلال ممارسته المتكررة لتحصيل المعارف والمعلومات، واتقان الخبرات والمهارات، ويختلف باختلاف الافراد، ويتباين بتباين التخصصات. (١ :٤٧٠)

ويعرف حمدى الفرماوى (١٩٩٢) عادات الاستذكار بانها " انماط سلوكية ترتبط بموقف التعلم ولها صفة الثبات النسبى، وتتضمن طرق العمل المرتبطة بعملية الاستذكار، ووقته ومكانه، والمشكلات المرتبطة به، والاعداد للامتحانات وادائها. (٦: ١٩)

ويعرفها علاء الشعراوى (١٩٩٥) بانها تمثل انماط سلوكية خاصة يكتسبها الطالب من خبراتها المتكررة فى التحصيل واكتساب الخبرات . (١٣ :)

ويشير انور الشرقاوى (١٩٩٨) إلى الاستذكار كعميلة موجهة ذاتيا، لانها تعتمد على المهارات الخاصة لدى المتعلم فى تعلم الموضوعات الدراسية فى المجالات الاكاديمية المختلفة تعلما ذاتيا. (٣: ٢٠٠) .

ويرى "محمد عبد السميع" (٢٠٠١) ان عادة الاستذكار هى سلوك متعلم يتسم بالكفاءة والهدفية والمهارة والتكرار الالى. (١٨: ٨٢).

والباحث يتبتى تعريف " حمدى الفرماوى" (١٩٩٢) لاتفاقه مع المقياس المستخدم من الدراسة الحالية لعادات الاستذكار.

٣ - تصورات نظرية حول عادات الاستذكار.

ان المتأمل فى الدراسات والكتابات التى تناولت موضوع الاستذكار يجد نوعا من التداخل لدى الباحثين فى استخدام ثلاثة مفاهيم هى عادات الاستذكار ، ومهارات الاستذكار واستراتيجيات الاستذكار.

فيرى سميث وآخرون Smith et al. (1990) ان عادات الاستذكار تدخل ضمن نموذج المهارات المعرفية Cognitive- skills Model، وتساهم بشكل هام فى توضيح الاداء الاكاديمى لدى طلاب الجامعة. (٣٥: ٣١٣)

ويشير " جابر عبد الحميد" (١٩٩٤) إلى انه لزيادة فاعلية المذاكرة ينبغى استخدام استراتيجية مختلفة قبل المذاكرة واثنائها وبعدها، ويسميها استراتيجية تعلم، ويعرفها بانها مجموعة من الانماط السلوكية لمعالجة المعلومات على نحو متكامل تؤدى إلى تحقيق هدف او

اكثر من الأهداف التعليمية . (٤: ٢١٧-٢١٨)

ويجمع محمد عبد السميع (٢٠٠١) بين المفاهيم الثلاثة ، فيرى ان العمل بالاستذكار يبدأ بسلوك متعلم ، ثم يتسم هذا العمل بالكفاءة، وله هدف هو الانجاز والتحصيل، فيصبح سلوكاً ماهراً ، فاذا ما تكرر بشكل آلى يصبح عادة وفق قوانين نظريات التعلم السلوكية، واذا تم الاختيار من بين تلك السلوكيات والعادات والتنظيم للاجراءات ، يكون الفرد بصدد اتخاذ استراتيجية للاستذكار. (١٨: ٨٢).

من ناحية اخرى يحصر " انور الشرقاوى" (١٩٩٨) النماذج التى تفسر الاستذكار فى ثلاثة اتجاهات اساسية، الاول يشار اليه بنماذج عملية الاستذكار وفيها يتم التركيز على تحديد مستويات او مراحل احداث عملية الاستذكار ، والثانى يشار عليه بنماذج تصنيف استراتيجيات الاستذكار ،وفيها يتم التركيز على تمييز الانشطة النفسية لعملية الاستذكار، والثالث يشار اليه بنماذج المكونات وفيها يتم التركيز على تحديد مستويات العوامل التى تؤثر او التى تتاثر بانشطة عملية الاستذكار. (٣: ٢١٠)

فى حين يصنف " محمد عبد السميع" (٢٠٠١) الاتجاهات التى تناولت مهارات الاستذكار إلى خمسة اتجاهات، الاول يركز على التناول الكيفى واليات الاكتساب واستراتيجيات الاستذكار، والثانى يركز على القياس والتحديد الكمى لمهارات الاستذكار، والثالث يركز على اعداد برامج لتنمية مهارات الاستذكار ، والرابع يركز على تدريس مقررات لمهارات الاستذكار، والخامس يركز على تناول مهارات الاستذكار فى علاقتها بالمتغيرات الشخصية والعقلية. (١٨: ٨٦)

ويعرض الباحث اثنين من النماذج النظرية التى تفسر عادات الاستذكار ،وهما نموذج " توماس و روهور Thomas & Rohwer (1986) ، ونموذج لاكى وسيمثرست Luckie & Smethurst (1998)، وذلك بايجاز على النحو التالى :-

أ- نموذج توماس- روهور :

يتكون النموذج من اربعة محاور اساسية تشكل عملية الاستذكار ، المحور الاول (خصائص المقر الدراسى) ويشير إلى العوامل التى تؤثر فى عملية الاستذكار سواء التى تحدث داخل الفصل مثل خصائص الدرس او المحاضرة، والتدرج فى عرض عناصر الموضوع وأساليب التعلم، او التى تحدث خارج الفصل مثل الواجبات المدرسية وانشطة المراجعة، والمحور الثانى (خصائص الطالب) وينقسم إلى مجموعتين الاولى خصائص معرفية وهى تلك التى ترتبط بالانشطة اليومية الروتينية مثل مستوى النمو ، والقدرة الاكاديمية والخبرة السابقة،

والثانية خصائص دافعية مثل مفهوم الذات الاكاديمى ودافع الانجاز وتوقع النجاح، والمحور الثالث (انشطة الاستذكار) ويشتمل على مجموعتين من الانشطة الاولى معرفية تستخدم فى تسهيل تجهيز وتناول المعلومات مثل الاختيار والفهم والذاكرة والضبط المعرفى والثانية تتصل بانشطة ادارة الذات مثل: ادارة الوقت وادارة الجهد والضبط الادارى، والمحور الرابع (مخرجات الاستذكار) وتنقسم إلى مجموعتين اساستين من المخرجات الاول تتصل بالمخرجات المعلوماتية والثانية تتصل بكفايات الاداء. (فى ٣ : ٢١١-٢٢٢)

ب - نموذج لاكى - سميثرست:

ويتكون النموذج من ثلاثة مجموعات من مهارات (عادات) الاستذكار المجموعة الاولى (المدخلات) وتشتمل على مهارات الاستماع والقراءة وعمل الملاحظات والمشاركة فى الصف الدراسى، المجموعة الثانية (العمليات) وتشمل ادارة الذات وادارة الوقت والتركيز وإدارة التعلم وادارة الذاكرة والمشاركة فى الصف والاعداد للاختبار ، والمجموعة الثالثة (المخرجات) وتشتمل على اخذ الاختبار وتجنب قلق الاختبار والتعلم من الاختبار وكتابة التقارير والتقارير الشفوية والمشاركة الصفية. (٣١: ٤-٦)

الدراسات السابقة:

فى ضوء ما استطاع الباحث الحصول عليه من دراسات، قام بتصنيفها إلى قسمين:-

القسم الاول: دراسات تناولت عادات الاستذكار :-

اجرى" اليوت وآخرون (Elliott et al. (1990 دراسة هدفت بحث العلاقة بين تقييم حل المشكلة وعادات الاستذكار والتحصيل الاكاديمى، وتكونت عنية الدراسة من (٦٣) مشاركا من طلاب الجامعة طبق عليهم آداتين من نوع التقرير الذاتى هما مقياس القدرة على حل المشكلة، ومقياس عادات الاستذكار، كما تم تحديد الاداء والقدرة الاكاديمية للمشاركين، واستخدمت الدراسة الاسلوب الاحصائى تحليل الانحدار، ومن اهم النتائج التى توصلت اليها وجود علاقة ارتباطية بين تقييم حل المشكلة وعادات الاستذكار والتحصيل الاكاديمى، ايضا يمكن التنبؤ بحل المشكلة من عادات الاستذكار . (٢٦)

كما قام" الشناوى عبد المنعم و عبد الله سليمان" (١٩٩٠) بدراسة هدفت بحث علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسى، والكشف عن الفروق بين

الذكور والاناث فى كل من عادات الاستذكار والتحصيل الدراسى فى المواد التربوية، وتكونت العينة من (١٥٩) مشاركاً من كلية التربية جامعة الزقازيق عبارة عن (٧٦) طالباً ، و(٨٣) طالبة طبقت عليهم مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة ، واختبار الذكاء العالى، واستخدمت الدراسة الأساليب الاحصائية معامل الارتباط واختبار (ت)، ومن اهم النتائج التى توصلت اليها وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين عادات الاستذكار والتحصيل الدراسى، وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسة، وايضا وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث فى عادات الاستذكار لصالح الذكور.(٢)

وقام " حمدى الفرماوى" (١٩٩٠) بدراسة هدفت الكشف عن الفروق بين طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية فى عادات الاستذكار ، وبحث العلاقة بين عادات الاستذكار وقلق الامتحان، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣٤) مشاركا عبارة عن (٢٦٤) طالبا من المرحلة الثانوية بمدينة شبين الكوم، و(٢٧٠) طالبا وطالبة من كلية التربية جامعة المنوفية، طبق عليهم الادوات التالية مقياس عادات الاستذكار (اعداد حمدى الفرماوى) واختبار قلق الامتحان (اعداد محمد الطيب) واستخدمت الدراسة الأساليب الاحصائية اختبار (ت) ومعامل الارتباط، ومن اهم النتائج التى توصلت اليها الدراسة وجود فروق دالة احصائيا بين طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية فى عادات الاستذكار لصالح طلاب المرحلة الجامعية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين اداء المشاركين على مقياس عادات الاستذكار وادائهم على اختبار قلق الامتحان. (فى ٦).

كما قام" نافا – بنجامين، وموش" Naveh – Benjamin & Moshe (1991) بدراسة هدفت بحث اثر برنامج تدريبى لعادات الاستذكار على الطلاب مرتفعى لهفة الاختبار Test-anxious فى اطار نموذج تجهيز المعلومات، وتكونت العينة من (٨٤) مشاركا من طلاب الجامعة مرتفعى لهفة الاختبار صنفوا إلى مجموعتين الاولى لديهم عادات استذكار جيدة ولديهم مشكلة تتركز فى الاسترجاع ، والثانية لديهم عادات استذكار غير جيدة ولديهم مشاكل فى كل مراحل التجهيز (التشفير – التجهيز – الاسترجاع) حيث تلقت المجموعة الاولى تدريبا على استخدام الحواس، وتلقت المجموعة الثانية تدريبا لعادات الاستذكار ، ومن اهم النتائج التى توصلت اليها الدراسة ان الطلاب مرتفعى لهفة الاختبار الذين تلقوا تدريبا على عادات الاستذكار استفادوا منه فى التعامل مع المشكلات فى كل مراحل التجهيز. (٣٣)

واجرى " فتحى عبد الحميد"(١٩٩٥) دراسة هدفت التعرف على الاستراتيجيات المعرفية وعلاقتها بعادات الاستذكار، والتعرف على الفروق فى هذه الاستراتيجيات والعادات فى ضوء

الجنس والتخصص الدراسى، وتكونت العينة من (١٤٨) مشاركا من طلبة وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق من تخصصات عملية وادبية طبق عليهم مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، ومقياس انشطة التعلم المباشر واستخدمت الدراسة الأساليب الاحصائية تحليل التباين واختبار (ت)، ومن اهم النتائج التى توصلت اليها وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث فى عادات الاستذكار لصالح الذكور ، وعدم وجود فروق دالة بين التخصص الادبى والتخصص العلمى فى عادات الاستذكار، وجود فروق بين الطلاب مستخدمى استراتيجية المراجعة والاعادة والطلاب مستخدمى استراتجيية التنظيم فى عادات الاستذكار لصالح مستخدمى استراتيجية المراجعة والاعادة، ووجود فروق بين مستخدمى استراتيجية التنظيم ومستخدمى استراتيجية التفصيل فى عادات الاستذكار لصالح مستخدمى استراتيجية التنظيم، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود اثر للتفاعل الثلاثى بين الجنس والتخصص والاستراتيجيات فى عادات الاستذكار. (١٤)

وقام" علاء الشعراوى" (١٩٩٥) بدراسة هدفت التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار وكل من عادات الاستذكار والاسلوب المفضل فى التعلم، واثر تفاعل عادات الاستذكار والاسلوب المفضل فى التعلم فى قلق الاختبار، وتكونت العينة من (٤٢٢) مشاركاً من طلبة وطالبات الصف الثانى بالمرحلة الثانوية طبق عليهم مقياس قلق الاختبار، ومقياس عادات الاستذكار، ومقياس الاسلوب المفضل فى التعلم ومن اهم النتائج التى توصلت اليها وجود علاقة دالة احصائيا بين قلق الاختبار وكل من عادات الاستذكار والاسلوب المفضل فى التعلم، ووجود تفاعل دال احصائيا بين عادات الاستذكار والاسلوب المفضل فى التعلم فى قلق الاختبار. (١٣)

واجرى " بوهلر وآخرون " Boehler et al. (2001) " دراسة هدفت تقييم عادات الاستذكار لدى طلاب كلية الطب والكشف عن العلاقة بين عادات الاستذكار وادائهم الطبى، وتكونت العينة من (٨١) مشاركا من طلاب السنة الثالثة بكلية الطب، طبق عليهم الادوات التالية استفتاء عادات الاستذكار، القائمة الوطنية للثقافة الطبية (NBMA) ، واختبار الفحص السريرى المتعدد (MSCE) ، ومن اهم النتائج التى توصلت اليها عدم وجود فروق او ارتباطات بين عادت الاستذكار والنتائج الفردية على اختبار القائمة الوطنية للثقافة الطبية. (٢٤)

وقام " اليجا، وبلانش" Aluja & Blanch (2004) بدراسة هدفت بحث العلاقة بين عوامل الشخصية الاجتماعية والاستعدادات الدراسية وعادت الاستذكار والانجاز الاكاديمى، وتكونت العينة من (٨٨٧) مشاركا من تلاميذ التعليم الاساسى، منهم (٤٥٣) ذكور، (٤٣٤) اناث طبق عليهم عدة ادوات منها مقياس كاتل لعوامل الشخصية واستفتاء عادات الاستذكار ، ومن

اهم النتائج التى توصلت اليها ان التلاميذ الذين حصلوا على درجات مرتفعة فى سمات الشخصية كانت عادات الإستذكار لديهم أفضل من التلاميذ الذين حصلوا على درجات منخفضة فى سمات الشخصية، وأن عادات الاستذكار تتوسط العلاقة بين خصائص الشخصية والانجاز الاكاديمى، ووجود فروق بين الذكور والاناث فى عادات الاستذكار لصالح الاناث.(٢٢)

وقام " سيمونس وآخرون" Simons et al. (2004) بدراسة هدفت بحث الدور الذى تلعبه الوسائط الدافعية والاستراتيجية المعرفية وعادات الاستذكار فى الاداء وتكونت العينة من (١٨٤) مشاركا من السنوات الاولى بمدرسة التمريض ، واستخدمت الدراسة الادوات التالية استفتاء عادات الاستذكار، استفتاء استراتيجيات التعلم (السطحى- العميق) استفتاء فى الدافعية، وتم تقييم اداء الطلاب اعتمادا على نتيجة الامتحان فى نهاية العام ، ومن اهم النتائج التى توصلت اليها ان عادات الاستذكار الافضل (الجيدة) تؤدى إلى تحسن فى الاداء مقارنة بالعادات غير الجيدة. (٣٤)

تعليق على دراسات القسم الاول:

من تحليل الدراسات التى تناولت عادات الاستذكار يمكن استخلاص الاتى:

١- وجود علاقة ارتباطة بين عادات الاستذكار والاداء بصفة عامة سواء كان هذا الأداء التحصيل الدراسى ام حل المشكلة ام استراتيجيات معرفية او الاداء على اختبارات القلق، مما يشير إلى اهمية عادات الاستذكار فى العملية التعليمية.

٢- وجود فروق بين الذكور والاناث فى عادات الاستذكار ، وقد استفاء الباحث من ذلك بالإقتصاد فى الدراسة الحالية على جنس واحد هو الاناث.

٣- معظم المشاركين فى دراسات هذا القسم كانوا من المرحلة الجامعية، ما يشير إلى اهمية عادات الاستذكار للطلاب فى جميع مراحل التعليم وخاصة مرحلة التعليم الجامعى.

القسم الثانى: دراسات تناولت أساليب التفكير:

اجرى " نادر قاسم" (١٩٨٩) دراسة هدفت بحث العلاقة بين بعض أساليب التفكير وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (٩٠٠) مشاركا من طلبة وطالبات جامعة عين شمس من كليات الطب والهندسة والعلوم والتجارة والحقوق والاداب، طبقت عليهم الادوات التالية مقياس أساليب التفكير لــ هاريسون وبرامسون (تعريب نادر قاسم)، مقياس كاتل لعوامل الشخصية (تعريب حامد العبد) اختبار التوجه الشخصى وقياس تحقيق الذات (تعريب طلعت منصور وفيولا البيلاوى) ، مقياس الاتجاهات الوالدية فى تنشئه الابناء (اعداد نادر قاسم) ومن اهم النتائج التى توصلت اليها الدراسة وجود فروق دالة احصائيا بين ذوى

التخصصات العلمية وذوى التخصصات الادبية فى بعض أساليب التفكير. (٢٠)

وقام " هانج وسيسكو Huang & Sisco (1994) بدراسة هدفت المقارنة بين الطلاب الصينيين والأمريكيين فى أساليب التفكير فى ضوء عدة متغيرات منها التخصص الدراسى، وتكونت العينة من (١٥٠) مشاركا من طلاب الجامعة منهم (٧٥) طالبا وطالبة من الصين، و(٧٥) طالبا وطالبة من الأمريكيين، والمشاركين من تخصصات نظرية مثل العلوم الاجتماعية والانسانية وتخصصات علمية مثل العلوم والهندسة، طبق عليهم مقياس أساليب التفكير لـــ هاريسون وبرامسون، ومن اهم النتائج التى توصلت اليها الدراسة وجود فروق بين الطلاب الصينيين والطلاب والأمريكيين فى بعض أساليب التفكير ، وجود فروق بين طلاب العلوم الاجتماعية والانسانية وطلاب الهندسة والعلوم فى بعض أساليب التفكير، وايضا وجود فروق بين الذكور والاناث فى بعض أساليب التفكير. (٢٩)

وقامت " حكيمة الطويل" (١٩٩٧) بدراسة هدفت الكشف عن البنية العاملية لأساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية (مثل القيم والسيطرة والاتزان الانفعالى والاجتماعية) وبعض المتغيرات الديموجرافية (مثل الجنس ونوع التعليم) وتكونت عينة الدراسة من (٢٧١) مشاركا من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية من تخصصات ادبية وعلمية ، طبقت عليهم الادوات التالية مقياس أساليب التفكير، مقياس القيم، مقياس البروفيل الشخصى واستخدمت الدراسة الأساليب الاحصائية التحليل العاملى وتحليل التباين ، ومن اهم النتائج التى توصلت اليها الدراسة اختلاف أساليب التفكير باختلاف الجنس ونوع التعليم (ادبى- علمى) ومستوى تعلم الوالدين، وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وبعض المتغيرات النفسية والديموجرافية، واسفر التحليل العاملى عن دلالة خمسة أساليب للتفكير هى الاسلوب التنفيذى والاسلوب الفوضوى والاسلوب الاستقلالى والاسلوب الايجابى والاسلوب السلبى. (٥)

وقام جريجورنكو وسترنبرج Grigorenko & Sternberg (1997) بدراسة هدفت بحث الدور الذى تلعبه أساليب التفكير والقدرات فى الاداء الاكاديمى ، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٩) مشاركا من الطلاب الموهوبين من مدرسة يول Yale الصيفية واستخدمت الدراسة الادوات التالية اختبار القدرات الثلاثية Triarchic Abilities Test من اعداد سترنبرج فى ضوء نظريته الثلاثية فى الذكاء، قائمة أساليب التفكير من اعداد سترنبرج وواجنر، وقد تم تقدير الاداء الاكاديمى للطلاب من حالتهم الدراسية، ومن اهم النتائج التى توصلت اليها الدراسة ان أساليب التفكير تساهم بقدر كبير فى التنبؤ بالاداء الاكاديمى. (٢٨)

وقام عبد العال عجوة (١٩٩٨) بدراسة هدفت بحث العلاقة بين أساليب التفكير وكل من

القدرات العقلية والذكاء وانماط معالجة المعلومات والتحصيل الدراسى، وبحث الفروق بين الذكور والاناث ، وبين التخصصات الادبية والعلمية فى أساليب التفكير، وتكونت العينة من (١٣٢) مشاركا من الفرقة الثالثة بكلية التربية ببنها من اقسام اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضات والفيزياء والكيمياء منهم (٥٠) من الذكور ، و(٨٢) من الاناث طبقت عليهم الادوات التالية قائمة أساليب التفكير (تعريب عبد العال عجوة) اختبار القدرات العقلية الاولية لاحمد زكى صالح، واستفتاء تورانس لانماط معالجة المعلومات (تعريب هاشم على) واستخدمت الدراسة الأساليب الاحصائية معامل الارتباط واختبار (ت)، ومن اهم النتائج التى توصلت اليها، لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين أساليب التفكير والقدرات العقلية، وكذا بين أساليب التفكير والذكاء، وايضا بين أساليب التفكير وانماط معالجة المعلومات، ولا توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث فى أساليب التفكير باستثناء اسلوب التفكير المحلى واسلوب التفكير المحافظ فقد جائت الفروق لصالح الاناث ، وكما لاتوجد فروق دالة احصائيا بين ذوى التخصص الادبى وذوى التخصصى العلمى فى أساليب التفكير باستثناء اسلوب التفكير الحكمى والكلى حيث جائت الفروق لصالح ذوى التخصصى الادبى. (١١)

وقام محمد عمار (١٩٩٨) بدراسة هدفت التعرف على مدى اختلاف أساليب التفكير باختلاف كل من نوع التعليم وخصائص الشخصية، و الجنس ، وتكونت العينة من (٣٣٩) مشاركا من طلاب الجامعة، منهم (٢٠٥) من طلبة وطالبات جامعة الازهر من كليات علمية مثل العلوم والتربية وكلية نظرية مثل الشريعة والدراسات الانسانية والدراسات الاسلامية، و(١٣٤) من طلبة وطالبات جامعة عين شمس من كلية العلوم وكلية التربية، طبقت عليهم الادوات التالية مقياس أساليب التفكير لـــ هاريسون وبرامسون (تعريب مجدى حبيب) اختبار عوامل الشخصية للراشيدن (تعريب عطية هنا وآخرون) واستخدمت الدراسة الأساليب الاحصائية تحليل التباين (٢ ×٢)، واختبار (ت)، ومن اهم النتائج التى توصلت اليها الدراسة عدم وجود فروق دالة احصائيا بين طلاب جامعة الازهر وطلاب جامعة عين شمس فى أساليب التفكير باستثناء اسلوب التفكير الواقعى حيث جائت الفروق لصالح طلاب جامعة عين شمس، ووجود فروق دالة احصائيا بين طلاب الكليات العلمية مثل العلوم وطلاب الكليات الادبية مثل الشريعة والدراسات الانسانية فى بعض أساليب التفكير لصالح طلاب الكليات العلمية، وعدم وجود فروق بين الذكور والاناث فى أساليب الذكور. (١٩)

وقام رشاد عبد العزيز وأحمد الكبير (٢٠٠٠) بدراسة هدفت الكشف عن الفروق فى بعض أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية فى ضوء متغيرى الارجاء الاكاديمى والجنس

، وتكونت العينة من (١٢٠) مشاركا من طلاب جامعة الازهر عبارة عن (٦٠) طالبا من كلية التربية، و (٦٠) طالبة من كلية الدراسات الانسانية ومتوسط عمر المشاركين (٦٧ و٢٢) سنة ، طبقت عليهم الادوات التالية مقياس أساليب التفكير فى المواقف الدراسية (اعداد الباحثان) ومقياس الارجاء الاكاديمى (اعداد الباحثان) واستخدمت الدراسة الاسلوب الاحصائى تحليل التباين (٢ × ٢) من اهم النتائج التى توصلت اليها عدم وجود اثر دال احصائيا لمتغير مستوى الأرجاء الاكاديمى (مرتفع – منخفض) فى أساليب التفكير محل الدراسة وهى (التنفيذى – الفوضوى- الاستقلالى – الواقعى- السلبى) وتوجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث فى أساليب التفكير، حيث جائت الفروق لصالح الذكور فى أساليب التفكير (التنفيذى- الواقعى- السلبى) فى حين جائت الفروق لصالح الإناث فى اسلوبى التفكير (الفوضى – الإستقلالى) وتوصلت أيضاً إلى وجود اثر للتفاعل دال احصائيا بين الارجاء الاكاديمى والجنس فى أساليب التفكير (التنفيذى – الفوضوى- الاستقلالى) فى حين لا يوجد اثر للتفاعل بين الارجاء الاكاديمى والجنس فى اسلوبى التفكير الواقعى والسلبى. (٨)

واجرى ردمان غالب (٢٠٠١) دراسة هدفت التعرف على أساليب التفكير لدى معلمى المرحلة الثانوية قبل الخدمة بكلية التربية، والتعرف على الفروق بين الطلاب المعلمين فى ضوء متغير التخصص الدراسى، وتكونت العينة من (٢٢٢) مشاركا من طلاب المستوى الرابع بكلية التربية جامعة صنعاء عبارة عن (١٠٨) من تخصص الرياضيات و (١١٤) من تخصص العلوم الاجتماعية طبق عليهم مقياس هاريسون وبرامسون لأساليب التفكير (تعريب مجدى حبيب) واستخدمت الدراسة الاسلوب الاحصائى تحليل التباين احادى الاتجاه ، ومن اهم النتائج التى توصلت اليها اختلاف نسب تفضيل أساليب التفكير الخمسة التى يتضمنها مقياس هاريسون وبرامسون لدى الطلاب المعلمين ، كما توصلت إلى عدم وجود اثر دال احصائيا لمتغير التخصص الدراسى فى أساليب التفكير لدى الطلاب المعلمين . (٧)

وقام "تشو ، وهونج" Choo & Hung (2002) بدراسة هدفت التعرف على الفروق فى أساليب التفكير بين المعلمين والطلاب فى مجال تخصص الرياضيات ، وتكونت العينة من (٣٣) مشاركا منهم (١٨) معلما ، و(١٥) طالبا جامعيا والمشاركون فى مجال تخصص الرياضيات منهم (٢١) اناث ، و(١٢) ذكور طبق عليهم مقياس أساليب التفكير (اعداد هاريسون وبرامسون) واستخدمت الدراسة الاسلوب الاحصائى تحليل التباين ، ومن اهم النتائج التى توصلت اليها ان اسلوب التفكير التركيبى كان اقل أساليب التفكير تفضيلا لدى افراد العينة، ووجود فروق بين الذكور - الاناث فى اسلوب التفكير المثالى لصالح الاناث، كما توصلت الدراسة إلى وجود

تفاعل بين المجموعة (معلم – طالب) والجنس (ذكور واناث) فى اسلوب التفكير التحليلى حيث فضلت الاناث الطالبات اسلوب التفكير التحليلى عن الذكور فى حين فضل المعلمون الذكور اسلوب التفكر التحليلى اكثر من المعلمات الاناث. (٢٥)

وقام "ذهنج" (2002) Zhang بدراسة هدفت بحث العلاقة بين أساليب التفكير وبعض مظاهر التنمية النفس اجتماعية Psychosocial ، وتكونت العينة من (٢٤٥) من طلاب الجامعة فى الصين منهم (٥٤) ذكور و(١٩١) اناث، موزعين على تخصص اللغة الصينية (١٣٣) مشارك ، وتخصص الكيمياء (١١٢) مشارك، تتراوح اعمارهم ما بين (١٨-٢٤) سنة بمتوسط (٢١) سنة، طبق عليهم الادوات التالية قائمة أساليب التفكير (T.S.I.) اعداد سترنبرج وواجنر وقائمة اغراض التنمية (D.P.I) اعداد بارات وهود Barrat & Hood وتقيس ثلاثة ابعاد هى الإهتمام الترفيهى والاهتمام المهنى واسلوب الحياة، واستخدمت الدراسة الأساليب الاحصائية معامل الارتباط وتحليل التباين المتعدد، ومن اهم النتائج التى توصلت اليها وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين أساليب التفكير ومظاهر التنمية النفس اجتماعية، وتوجد فروق دالة بين الذكور والاناث فى أساليب التفكير (التشريعى والقضائى والتقدمى والخارجى) لصالح الذكور. (٤٢)

وقام " برناردو وآخرون" (2002) .Bernarda et al بدراسة هدفت التحقق من صدق قائمة أساليب التفكير فى ثقافةغير غربية هى الفلبين بالاضافة إلى بحث العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الاكاديمى، وتكونت العينة من (٤٢٩) مشاركا من طلاب الجامعة بالفلبين طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير (T.S.I.) من اعداد سترنبرج وواجنر، واستخدمت الدراسة الأساليب الاحصائية التحليل العاملى ومعامل الارتباط ، ومن اهم النتائج التى توصلت اليها وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والتحصيل الاكاديمى، وان قائمة أساليب التفكير تتسم بالاتساق مع البنود العامة لنظرية السيطرة الذاتية العقلية وانها تصلح للتطبيق فى الثقافة الفلبينية. (٢٣)

كما قام" فيجيل، ويلهوفد (2004) Fjell & Walhoved بدراسة عبر ثقافية هدفت بحث صدق قائمة أساليب التفكير وعلاقتها بنموذج العوامل الخمسة للشخصية ، تكونت العينة من (٢٢١) مشاركا منهم (١٠٧) من الولايات المتحدة الامريكية، و (١١٤) من النرويج طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير ، وقائمة العوامل الخمسة للشخصية واستخدمت الدراسة الأساليب الاحصائية التحليل العاملى ومعامل الارتباط، ومن اهم النتائج التى توصلت اليها وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وسمات الشخصية كما تقاس بقائمة العوامل الخمسة، كما اشارت

نتائج التحليل العاملى لقائمة أساليب التفكير إلى تباين العوامل التى تقيسها مما يشير إلى صدق القائمة فى قياس أساليب التفكير. (٢٧)

وقام " يانج، ولين (2004) Yang & Lin بدراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين المتغيرات السكانية والنمط النفسى وأساليب التفكير، والتفكير الناقد والتفكير الابتكارى، وتكونت العينة من (١١١٩) مشاركا من طلاب المدارس العليا فى تايوان من الصف العاشر والحادى عشر متوسط اعمارهم (١٨) سنه، طبقت عليهم الادوات التالية قائمة أساليب التفكير (من اعداد سترنبرج وواجنر) اختبار العيدان للابتكارية، قائمة اكتشاف النمط النفسى (اعداد مايرز، ويريجز) اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد واستخدمت الدراسة الأساليب الاحصائية معامل الارتباط وتحليل التباين ، ومن اهم النتائج التى توصلت اليها الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين أساليب التفكير وكل من التفكير الابتكارى ، والتفكير الناقد، والانماط النفسية، وتوجد فروق دالة فى بعض أساليب التفكير ترجع إلى المتغيرات السكانية، كما توجد فروق دالة فى بعض الأساليب التفكير ترجع إلى الانماط النفسية. (٤١)

واجرى " ذهنج (Zhang (2004-A" دراسة هدفت التعرف على اسهامات أساليب التفكير فى الأهداف المهنية كما تقدر ذاتيا، وتكونت العينة من (٢٣٣) مشاركا من طلاب الجامعة فى الصين الشعبية من تخصصات التاريخ وعلم الحاسبات، طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير، وقائمة آيوا للاهداف المهنية، ومن اهم النتائج التى توصلت اليها الدراسة ان أساليب التفكير تساهم بشكل دال فى الأهداف المهنية، حيث تساهم أساليب التفكير المركبة (مثل الاسلوب التشريعى والاسلوب الكلى والاسلوب الكلى) بشكل ايجابى فى تقدير الأهداف المهنية، فى حين تساهم أساليب التفكير البسيطة (مثل الاسلوب التنفيذى والاسلوب المحلى والاسلوب المحافظ) بشكل سلبى فى تقدير الأهداف المهنية. (٤٣)

وقام " ذهنج (Zhang (2004-B بدراسة هدفت بحث تاثير أساليب التفكير فى تفضيل طلاب الجامعة لأساليب التدريس، وفى مفاهيمهم عن المعلم الفعال، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٥) مشاركا من طلاب جامعة هونج كونج عبارة عن (١٢١) من الذكور، و (١٣٤) من الاناث طبقت عليهم الادوات التالية قائمة أساليب التفكير (من اعداد سترنبرج وواجنر) ، وقائمة أساليب التفكير فى التدريس (اعداد ذهنج) ، وقائمة المعلم الفعال (اعداد ذهنج) ومن اهم النتائج التى توصلت اليها الدراسة وجود تاثير لأساليب التفكير فى تفضيل الطلاب لأساليب تدريسية معينة، وأيضا وجود تاثير لأساليب التفكير فى مفاهيم الطلاب عن المعلم الفعال. (٤٤)

كما قام " ذهنج (Zhang (2004-C بدراسة هدفت بحث العلاقة بين الاسلوب المعرفى

الاعتماد / الاستقلال عن المجال وأساليب التفكير والتحصيل الاكاديمى، وتكونت العينة من (٢٠٠) مشاركا من طلاب الجامعة فى شنغهاى بالصين الشعبية منهم (١٥٤) من الاناث، و(٤٦) من الذكور، والمشاركون من تخصصات الرياضيات واللغة الصينية، واستخدمت الدراسة الادوات التالية اختبار الاشكال المتضمنة (اعداد ويتكن) ، قائمة أساليب التفكير (اعداد سترنبرج وواجنر) واستخدمت الدراسة الأساليب الاحصائية معامل الارتباط وتحليل التباين، ومن اهم النتائج التى توصلت اليها لا توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والاسلوب المعرفى الاعتماد / الاستقلال عن المجال، فى حين توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والتحصيل العام للطلاب فى تخص الرياضيات وتخصص اللغة الصينية. (٤٥)

كما قام " ذهنج " Zhang (2004-D) بدراسة هدفت بحث دور أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة فى طرق التعليم التى يفضلونها، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٨) مشاركا من طلاب الجامعة فى مدينة بيجين بالصين الشعبية منهم (١١١) من الذكور، و(٢٣٧) من الاناث، واستخدمت الدراسة الادوات التالية قائمة أساليب التفكير، وقائمة طريقة التعلم المفضلة ،ومن اهم النتائج التى توصلت اليها وجود فروق فى تفضيلات طلاب الجامعة لطرق تعليمية معينة ترجع إلى اختلاف أساليب تفكيرهم. (٤٦)

تعليق على دراسات القسم الثانى:

من تحليل الدراسات التى تناولت أساليب التفكير يمكن استخلاص الاتى:

١- وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والاداء بشكل عام سواء كان هذا الاداء هو التحصيل الاكاديمى ام تفضيل طرق تعليمية وأساليب تدريسية معينة ام تقدير للاهداف المهنية ام اداء على اختبارات مثل اختبار التفكير الابتكارى او اختبار التفكير الناقد او قائمة الانماط النفسية مما يشير إلى اهمية متغير أساليب التفكير فى العملية التعليمية.

٢- وجود تناقض فى نتائج الدراسات حول اثر متغير التخصص الدراسى فى أساليب التفكير، توصلت بعض الدراسات إلى وجود اثر للتخصص الدراسى فى أساليب التفكير، فى حين توصلت دراسات اخرى إلى عدم وجود اثر للتخصص الدراسى فى أساليب التفكير، وكان هذا احد الاسباب التى شجعت الباحث لخوض هذه المحاولة فى الدراسة الحالية.

٣- غالبية الدراسات التى تناولت اثر متغير الجنس (ذكور- اناث) فى أساليب التفكير توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والاناث فى أساليب التفكير ، وقد استفاد الباحث

من ذلك بالإقتصاد فى الدراسة الحالية على جنس واحد وهو الاناث.

٤- أساليب التفكير فى ضوء نظرية السيطرة الذاتية العقلية توفر فيها الصدق والعمومية فقد تم دراستها عبر ثقافات مختلفة مثل الولايات المتحدة الامريكية والنرويج والصين والفلبين وهونج كونج ومصر.

٥- غالبية المشاركون فى دراسات هذا القسم كانوا من طلاب المرحلة الجامعية، وقد سار الباحث فى الدراسة الحالية على نفس النهج فاختبار المشاركين من المرحلة الجامعية.

اجراءات الدراسة:

اولا: المشاركون:

تكونت عينة الدراسة فى صورتها النهائية من (٢٢٠) مشاركة من طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية للبنات بمحافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية، وتتضمن العينة (١٢٠) مشاركة من التخصصات الادبية (٨٥ طالبة من قسم التاريخ ، ٣٥ طالبة من قسم اللغة الانجليزية)، و(١٠٠) مشاركة من التخصصات العلمية (٦٠ طالبة من قسم الكيمياء ، و ٤٠ طالبة من قسم الرياضيات)، ويتراوح عمر المشاركات ما بين (٢٠) إلى (٢٣) سنة ، بمتوسط (٢١,١٣) سنة وانحراف معيارى (٠,٧٧) . وقد قام الباحث بتوزيع العينة إلى اربعة مجموعات فى ضوء متغيرات الدراسة المستقلة والمتمثلة فى التخصص الدراسى (أدبى- علمى) ، وعادات الاستذكار (جيدة- غير جيدة) ، حيث استخدم درجة القطع (الوسيط) فى تصنيف العينة على مقياس عادات الاستذكار إلى ذوى عادات استذكار جيدة، وذوى عادات استذكار غير جيدة، والجدول التالى يوضح توزيع العينة إلى مجموعات فى ضوء متغيرات الدراسة المستقلة.

جدول (١)

توزيع العينة فى ضوء متغيرات الدراسة

التخصص الدراسى / عادات الإستذكار	ادبى	علمى	المجموع
جيدة	٦٠	٥٠	١١٠
غير جيدة	٦٠	٥٠	١١٠
المجموع	١٢٠	١٠٠	٢٢٠

ثانيا: ادوات الدراسة:

مقياس أساليب التفكير:

١- **اعداد المقياس** :اعتمد الباحث فى بناء المقياس على الاتى:

أ- تعريف أساليب التفكير الذى يتبناه الباحث وهو "الطرق المفضلة لدى الفرد فى استخدام قدراته" ، وهذا التعريف اقترحه "سترنبرج" من خلال نظريته "السيطرة الذاتية العقلية".

ب- ابعاد أساليب التفكير التى طرحها سترنبرج فى نظريته، وهى خمسة ابعاد ، واختار الباحث لكل بعد اسلوبين للتفكير يمثلا طرفا العبد، وهى على النحو التالى:

١- بعد وظيفة التفكير ويضم اسلوب التفكير التنفيذى فى مقابل اسلوب التفكير التشريعى.

٢- بعد شكل التفكير ويضم اسلوب التفكير الفوضوى فى مقابل اسلوب التفكير الهرمى.

٣- بعد مستوى التفكير ويضم اسلوب التفكير المحلى فى مقابل اسلوب التفكير الكلى.

٤- بعد مجال التفكير ويضم اسلوب التفكير الداخلى فى مقابل اسلوب التفكير الخارجى.

٥- بعد ميل التفكير ويضم اسلوب التفكير المحافظ فى مقابل اسلوب التفكير التقدمى.

ج- الخصائص التى بها الفرد فى كل اسلوب من أساليب التفكير والسابق عرضها فى الاطار النظرى.

د- استفاد الباحث من المحاولات السابقة التى استخدمت لقياس أساليب التفكير مثل قائمة أساليب التفكير من اعداد سترنبرج وواجنر (١٩٩٢) ، واختبارها هاريسون وبرامسون لأساليب التفكير اعده للعربية مجدى حبيب (١٩٩٦) ، مقياس أساليب التفكير فى المواقف الدراسية من اعداد رشاد عبد العزيز واحمد الكبير . (٢٠٠٠).

٢- فى ضوء ما سبق قام الباحث بصياغة (٥) مواقف حياته عامة - لكل بعد من ابعاد أساليب حياتية التفكير السابقة، وصاغ تحت كل موقف استجابتين (أ ، ب) بحيث تعبر الاستجابة (أ) عن اسلوب التفكير فى طرف البُعد، وتعبر الاستجابة (ب) عن اسلوب التفكير المقابل له فى الطرف الاخر للبعد، وبالتالى يصبح عدد مواقف المقياس (٢٥) موقفا.

٣- راعى الباحث عند صياغة الاستجابتين (أ ، ب) لكل مواقف ، ان تعتبر الاستجابة (أ) عن خاصية واحدة فقط من خصائص اسلوب تفكير ما ، فى حين تعبر الاستجابة (ب) عن خاصية واحدة فقط من خصائص اسلوب التفكير المقابل له.

٤- صاغ الباحث تعليمات المقياس بما يتناسب ونوع مفرداته وانهى التعليمات بمثال تدريبى لكيفية الاداء على المقياس.

٥- قام الباحث بتوزيع مواقف المقياس عشوائياً بحيث لا تأتى مواقف كل بعد متتالية، كما قام بتوزيع استجابتى كل موقف عشوائيا بحيث لا تسير الاستجابتين فى اتجاه واحد. والجدول التالى يوضح ابعاد المقياس وارقام المواقف الخاصة بكل بُعد، واسلوبى التفكير لكل بعد وتوزيع الاستجابة على الاسلوبين.

جدول (٢)

توزيع المواقف والاستجابات على ابعاد وأساليب التفكير

البعد	ارقام المواقف	أساليب التفكير	توزيع الاستجابة
وظيفة التفكير	(١)، (٦)، (١١) (١٦) ، (٢١)	اسلوب التفكير التنفيذى	(أ)
		اسلوب التفكير التشريعى	(ب)
شكل التفكير	(٢)، (٧)، (١٢) (١٧) ، (٢٢)	اسلوب التفكير الفوضوى	(ب)
		اسلوب التفكير الهرمى	(أ)
مستوى التفكير	(٣)، (٨) ، (١٣) (١٨)، (٢٣)	اسلوب التفكير المحلى	(ب)
		اسلوب التفكير الكلى	(أ)
مجال التفكير	(٤) ، (٩)، (١٤) (١٩)، (٢٤)	اسلوب التفكير الداخلى	(أ)
		اسلوب التفكير الخارجى	(ب)
ميل التفكير	(٥)، (١٠)، (١٥) (٢٠)، (٢٥)	اسلوب التفكير المحافظ	(ب)
		اسلوب التفكير التقدمى	(أ)

٦- قام الباحث بتصميم مفتاح التصحيح للمقياس، حيث تتراوح درجة كل موقف ما بين (صفر)، ودرجة واحدة ، ويصنف الفرد على أساليب التفكير فى كل بعد من ابعاد التفكير حسب الجدول التالى حيث تتروراح درجة الفرد فى كل بعد من ابعاد التفكير ما بين الدرجة (صفر) إلى الدرجة (٥).

جدول (٣)

تصنيف الفرد على أساليب التفكير فى ضوء درجته

الدرجة / البعد	من (صفر) إلى (٢) درجتان	من (٣) درجات إلى (٥) درجات
وظيفة التفكير	أسلوب التفكير التنفيذى	أسلوب التفكير التشريعى
شكل التفكير	أسلوب التفكير الفوضوى	أسلوب التفكير الهرمى
مستوى التفكير	أسلوب التفكير المحلى	أسلوب التفكير الكلى
مجال التفكير	أسلوب التفكير الداخلى	أسلوب التفكير الخارجى
ميل التفكير	أسلوب التفكير المحافظ	أسلوب التفكير التقدمى

الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التفكير :

١ - **الصدق** : تم حساب صدق مقياس أساليب التفكير بالطرق التالية:

أ - **صدق المحكمون:**

قام الباحث بعرض المقياس فى صورته الأولية على (٥) من المتخصصين فى علم

النفس، وعرض عليهم تعريف أسلوب التفكير وأبعاد أساليب التفكير المقترحة وأسلوبى التفكير تحت كل بعد وخصائص الفرد فى كل أسلوب من أساليب التفكير، وطلب منهم أبداء الرأى حول عناصر التحكيم التى يتضمنها الجدول التالى، والذى يوضح نسب إتفاق المحكمين لهذه العناصر.

جدول (٤)

نسب إتقاف المحكمين لمقياس أساليب التفكير

م	عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
١	مواقف المقياس تعبر عن تعريف أسلوب التفكير	٨٠%
٢	مناسبة المواقف الخمسة لكل بعد فى المقياس مع بعد التفكير الذى تقيسه	٨٠%
٣	مناسبة الاستجابة فى كل موقف لخاصية أسلوب التفكير التى تقيسها	١٠٠%
٤	مناسبة صياغة مواقف المقياس للمشاركين من المستوى الجامعى	١٠٠%
٥	وضوح وكفاية تعليمات المقياس	١٠٠%

ويتضح من الجدول السابق ان نسب اتفاق المحكمون حول عناصر التحكيم لمقياس اساليب التفكير هى نسب اتفاق مرتفعة.

وقد طلب الباحث من المحكمين ايضا اضافة ما يرونه من تعديلات أو مقترحات وقد راعى الباحث ذلك كله فى الصورة النهائية للمقياس.

ب – الإتساق الداخلى :

استخدم الباحث معامل الارتباط الثنائى للتحقق من الاتساق الداخلى لمقياس اساليب التفكير (١٦ : ٢٥٣ – ٢٥٦)

حيث قام بحساب معامل الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه ، وذلك بعد تطبيق المقياس علىعينه تقنين قوامها (٥٠) طالبة من الفرقة الثالثة بكلية التربية للبنات بمحافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية العربية ،والعينه عبارة عن (٢٥) طالبة من الاقسام الادبية (التاريخ واللغة الإنجليزية) ، (٢٥) طالبة من الاقسام العلمية (الكيمياء والرياضيات) .

جدول (٥)

معامل الارتباط ودلالته الاحصائية بين درجات كل موقف من مواقف مقياس اساليب التفكير والدرجة الكلية للبعد التابع له (ن = ٥٠)

البعد الأول			البعد الثانى			البعد الثالث			البعد الرابع			البعد الخامس		
رقم	معامل	مستوى	رقم	معامل	مستوى	رقم	معامل	مستوى	رقم	معامل	مستوى	رقم	معامل	مستوى

الموقف	الارتباط	الدلالة	الموقف	الإرتباط	الدلالة	الموقف	الارتباط	الدلالة	الموقف	الارتباط	الدلالة	الموقف	الإرتباط	الدلالة
١	٠,٦٣	٠,٠١	٢	٠,٦٨	٠,٠١	٣	٠,٦١	٠,٠١	٤	٠,٦٧	٠,٠١	٥	٠,٣٣	٠,٠٥
٦	٠,٦٤	٠,٠١	٧	٠,٧٧	٠,٠١	٨	٠,٦٥	٠,٠١	٩	٠,٦٩	٠,٠١	١٠	٠,٨٨	٠,٠١
١١	٠,٣١	٠,٠٥	١٢	٠,٦٠	٠,٠١	١٣	٠,٦٠	٠,٠١	١٤	٠,٤٥	٠,٠١	١٥	٠,٦٨	٠,٠١
١٦	٠,٦٥	٠,٠١	١٧	٠,٦٢	٠,٠١	١٨	٠,٣٨	٠,٠١	١٩	٠,٥٣	٠,٠١	٢٠	٠,٣٤	٠,٠٥
٢١	٠,٣٠	٠,٠٥	٢٢	٠,٦٦	٠,٠١	٢٣	٠,٤٠	٠,٠١	٢٤	٠,٣٣	٠,٠٥	٢٥	٠,٤٥	٠,٠١

* مستوى دلالة ٠,٠٥ = (٠,٢٧)   ** مستوى دلالة ٠,٠١ = (٠,٣٥)

ويتضح من الجدول السابق ان قيم معاملات الارتباط لمواقف مقياس اساليب التفكير تتراوح ما بين (٠,٣٠) الى (٠,٨٨) ، وانها جميعاً دالة احصائياً ، حيث جائت المواقف ارقام (٥) ، (١١) ، (٢٠) ، (٢١) ، (٢٤) دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) فى حين جائت باقى مواقف المقياس دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) .

كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من ابعاد مقياس اساليب التفكير والدرجة الكلية للمقياس وجائت النتائج على النحو التالى :

جدول (٦)

معامل الارتباط ودلالته الاحصائية بين درجات كل بعد من ابعاد مقياس اساليب التفكير والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٥٠) .

اسم البعد	وظيفة التفكير	شكل التفكير	مستوى التفكير	مجال التفكير	ميل التفكير
معامل الارتباط	٠,٤٨	٠,٦٤	٠,٤٧	٠,٥١	٠,٥٣
مستوى الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١

* مستوى دلالة ٠,٠٥ = (٠,٢٧)   * مستوى دلالة ٠,٠١ = (٠,٣٥)

ويتضح من الجدول السابق ان قيم معاملات الارتباط لابعاد مقياس اساليب التفكير تتراوح ما بين (٠,٤٧) الى (٠,٦٤) وانها جميعاً دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) .

٢ – ثبات المقياس :

طريقة كيودر – ريتشارسون :

تعد معادلة كيودر – ريتشارسون من الطرق التى تصلح لحساب ثبات الاختبارات التى تتم الاجابة على اسئلتها بالثنائية ، من نوع الكل اولاً شئ (١٥ : ١١٧ : ١١٩) .

وقد قام الباحث بحساب معامل الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس اساليب التفكير ،وكذا

المقياس ككل بإستخدام معادلة "كيودر – ريتشارسون" وذلك بعد تطبيق المقيـاس علـى عينـة قوامها (٥٠) من طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية للبنات بمحافظة بيشة وقد جائت قيم معاملات الثبات على النحو التالى : (٠,٥١) لبعد وظيفة التفكير ، (٠,٦٧) لبعد شكل التفكيـر ، ، (٠,٥١) لبعد مستوى التفكير ، و (٠,٥٣) لبعد مجال التفكير ،(٠,٥٤) لبعد ميل التفكير.

كما جائت قيمة معامل ثبات المقياس ككل (٠,٥٣) ، وجميعها معـاملات ثبـات دالـة احصائياً ، هذا وتشير النتائج السابقة الى الوثوق بصدق وثبات مقياس اساليب التفكير، والمقياس فى صورته النهائية ملحق رقم (١).

مقياس عادات الاستذكار :

اعد هذا المقياس حمدى على الفرماوى (١٩٩٠) لقيـاس عـادات الاسـتذكار لطـلاب الجامعة والثانوى ، ويشتمل المقياس على (٧٢) عبارة امام كل عبارة اربعة مستويات للاجابـة (دائماً ، احياناً ، نادراً ، ابداً) والعبارات موزعة على اربعة ابعاد كمكونات لعبارات الاسـتذكار وهى البعد الاول طرق العمل المرتبطة بعملية الاستذكار، والبعد الثانى عـادات تـرتبط بوقـت ومكان الاستذكار ،والبعد الثالث مشكلات ترتبط بعادات الاستذكار ، والبعد الرابع عادات ترتبط

بالاعداد للأمتحانات وادائها ، كما ان نصف عادات الاستذكار يشير الى عادات جيدة والنصف الآخر يشير إلى عادات غير جيدة (٦ : ٦-٧) .

صدق المقياس :

قام معد المقياس بالتحقق من صدق بإستخدام طريقة المقارنة الطرفية بعد تطبيق المقياس على عينتين الاولى من المرحلة الثانوية وعددها (٢٦٤) طالباً والثانية من المرحلة الجامعية وعددها (٢٧٠) طالباً وطالبة من كلية التربية جامعة المنوفية من تخصصات وفرق مختلفة، وقد بلغت قيمة النسبة الحرجة لعينه الثانوية (٢٥,٤٩) ولعينه الجامعة (٢٥,١٨) وهى قيم دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) .

كما قام الباحث الحالى بالتحقق من صدق مقياس عادات الاستذكار بطريقة الصدق المرتبطة بالمحك حيث استخدم التقدير العام للسنة الماضية كمحك خارجى ، بعد ان طبق المقياس على عينه تقنين قوامها (٥٠) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية للبنات بمحافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية ، من تخصصات ادبية (تاريخ ولغة انجليزية) وتخصصات علمية (كيمياء ورياضيات) وقد صنف طالبات العينة فى ضوء التقدير العام للسنة الماضية الى متفوقات (الحاصلات على تقدير ممتاز او جيد جداً) وعاديات (الحاصلات على تقدير جيد او مقبول)، وبعد تصحيح مقياس عادات الاستذكار صنف نفس العينة فى ضوء متوسط درجة المقياس الى ذوات عادات استذكار جيدة وذوات عادات استذكار غير جيدة ، ثم قام بحساب قيمة (كا٢) بين اعداد طالبات عينة التقنين فى ضوء التقدير العام كمحك خارجى ومقياس عادات الاستذكار كما فى الجدول التالى :

جدول (٧)

قيمة (كا٢) ودلالتها الاحصائية بين المحك الخارجى (التقدير العام) ومقياس عادات الاستذكار

التقدير العام للسنه الماضية		قيمة كا٢	دلالتها الاحصائية
متفوقات	عاديات		
٢٠	٣٠	١,٩٦	غير دالة
٢٧	٢٣		
جيدة	غير جيدة		
عادات الاستذكار			

* مستوى دلالة ٠,٠٥ = (٣,٨٤) * مستوى دلالة ٠,٠١ = (٦,٦٣)

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (كا٢) غير دالة احصائياً اى انه لا توجد فروق بين المحك الخارجى (التقدير العام) ومقياس عادات الاستذكار ومن ثم فإن مقياس عادات الاستذكار يكون صادقاً فى التمييز بين ذوى عادات الاستذكار الجيدة وذوى عادات الاستذكار غير الجيده.

ثبات المقياس :

قام معد المقياس بالتحقق من ثباته بإستخدام طريقتين هما طريقة اعادة التطبيق وطريقة التجزئة النصفية وذلك بعد تطبيق المقياس على عينتين الاولى من المرحلة الثانوية وعددها (٥٠) طالباً والثانية من المرحلة الجامعية وعددها (٦٧) طالباً من طلاب كلية التربية جامعة المنوفية وقد بلغت قيمة معامل الثبات بإستخدام اعادة التطبيق (٠,٦١) للمرحلة الثانوية، و(٠,٦٣) للمرحلة الجامعية ، كما بلغت قيمة معامل الثبات بإستخدام التجزئة النصفية (٠,٦١) للمرحلة الثانوية و (٠,٨٢) للمرحلة الجامعية.

كماقام الباحث الحالى بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية بعد ان طبق المقياس على عينه تقنين قوامها (٥٠) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية للبنات بمحافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية ، ثم قسم المقياس على نصفين الجزء الاول (الاسئلة الفردية) والجزء الثانى (الاسئلة الزوجية)، ثم قام بحساب الثبات بمعادلة جتمان Guttman للتجزئة النصفية ، وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس (٠,٦٠) .

هذا وتشير النتائج السابقة الى الوثوق بصدق وثبات مقياس عادات الاستذكار، والمقياس ملحق رقم (٢).

الأساليب الاحصائية :

اعتمد الباحث فى تحليل البيانات احصائياً على الاساليب التالية :

اولاً : معامل الارتباط الثنائى، ومعادلة كيودر - ريتشارسون، (كا^{2})، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية ، وذلك للتحقق من صدق وثبات ادوات الدراسة .

ثانياً : تحليل التباين ثنائى الاتجاه (٢ × ٢) واختبار (ت) (T.test) وذلك للتحقق من فروض الدراسة، حيث تشمل الدراسة على المتغيرات الأتية :

أ – المتغيرات المستقلة .

١ - التخصص الدراسى (أدبى – علمى) .

٢ - عادات الاستذكار (جيدة – غير جيدة) .

ب – المتغيرات التابعة : أبعاد اساليب التفكير كل على حدة .

١ - بعد وظيفة التفكير (اسلوب التفكير التنفيذى × اسلوب التفكير التشريعى) .

٢ - بعد شكل التفكير (اسلوب التفكير الفوضوى × اسلوب التفكير الهرمى) .

٣ - بعد مستوى التفكير (اسلوب التفكير المحلى × اسلوب التفكير الكلى) .

٤ - بعد مجال التفكير (اسلوب التفكير الداخلى × اسلوب التفكير الخارجى)

٥ - بعد ميل التفكير (اسلوب التفكير المحافظ × اسلوب التفكير التقدمى)

وقد استخدم الباحث تحليل التباين ثنائى الاتجاه (٢ × ٢) للكشف عن اثر كل متغير من المتغيرات المستقلة على حدة (التخصص الدراسى)، و(عادات الاستذكار) ، وكذلك اثر التفاعل بينهما فى كل بعد من ابعاد اساليب التفكير (١٠ : ١٨٥ – ١٨٩)

عرض نتائج الدراسة :

اولاً : النتائج الخاصة بالبعد الأول وظيفة التفكير (الاسلوب التنفيذى – الاسلوب التشريعى).

تتمثل الفروض الخاصة بالبعد الأول (وظيفة التفكير) فى ثلاثة فروض صفرية هى:

١ - لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات كل من من مجموعة التخصص الادبى ومجموعة التخصص العلمى فى بعد وظيفة التفكير (اسلوب التفكير التنفيذى – أسلوب التفكير التشريعى).

٢ - لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات كل من مجموعة ذوى عادات الاستذكار الجيدة ومجموعة ذوى عادات الاستذكار غير الجيدة فى بعد وظيفة التفكير (اسلوب التفكير التنفيذى – اسلوب التفكير التشريعى) .

٣ - لايوجد أثر دال احصائياً للتفاعل بين التخصص الدراسى (ادبى – علمى) وعادات الاستذكار (جيدة – غير جيدة) فى بعد وظيفة التفكير (اسلوب التفكير التنفيذى – اسلوب التفكير التشريعى).

وللتحقق من هذه الفروض استخدم الباحث الاسلوب الاحصائى تحليل التباين ثنائى الاتجاه (٢×٢)، والجدول التالى يوضح نتائج تحليل التباين الخاصة بالبعد الأول وظيفة التفكير .

جدول (٨)

تحليل التباين (٢ × ٢) لبعد وظيفة التفكير

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخصص الدراسى (أ)	٨,٠٨	١	٨,٠٨	٨,٣٣	٠,٠١
عادات الاستذكار (ب)	٠,١٩	١	٠,١٩	٠,٢٠	٠,٠١
تفاعل أ × ب	١٠,٧٩	١	١٠,٧٩	١١,١٢	٠,٠١
الخطأ	٢٠٩,١٤	٢١٦	٠,٩٧		
المجموع الكلى	٢٢٨,٢	٢١٩			

* مستوى دلالة ٠,٠٥ = (٣,٨٩) * مستوى دلالة ٠,٠١ = (٦,٧٦).

ويتضح من الجدول (٨) ان قيمة النسبة الفائية لأثر متغير التخصص الدراسى دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعنى عدم تحقق الفرض الاول للدراسة.

ولمعرفة اتجاه الفروق قام الباحث بحساب المتوسط والانحراف المعيارى وقيمة (ت) ودلالتها الاحصائية بين مجموعة التخصص الادبى ومجموعة التخصص العلمى فى بعد وظيفة التفكير ، والجدول التالى يوضح ذلك .

جدول (٩)

قيمة (ت) ودلالتها الاحصائية للفروق بين التخصص الادبى والتخصص العلمى فى بعد وظيفة التفكير

التخصص الدراسى	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
ادبى	١٢٠	٣	٠,٩٣	٣,٢	٠,٠١
علمى	١٠٠	٢,٥٩	٠,٩٨		

* مستوى دلالة ٠,٠٥ = (١,٩٧) * مستوى دلالة ٠,٠١ = (٢,٦)

ويتضح من الجدول (٩) ان قيمة (ت) دلالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) اى انه توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين مجموعة التخصص الادبى ومجموعة التخصص العلمى فى بعد وظيفة التفكير لصالح مجموعة التخصص الأدبى .

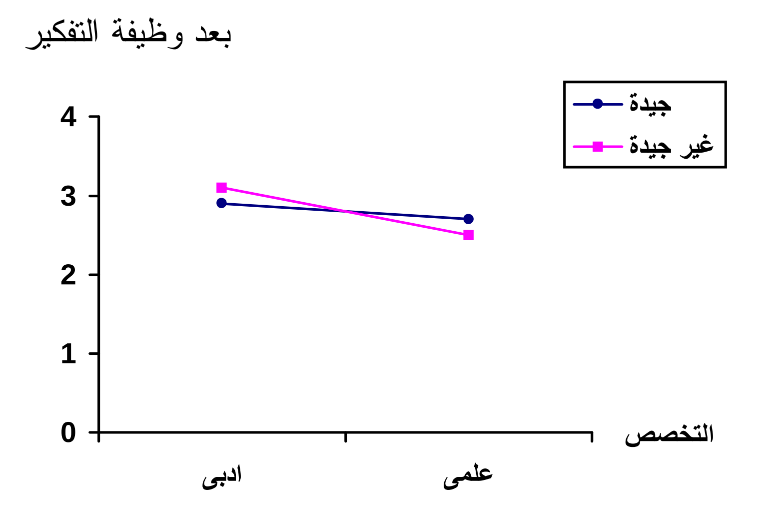
كما يتضح ايضاً ان متوسط درجة مجموعة التخصص الأدبى (٣) اى انهم يستخدمون اسلوب التفكير التشريعى ،فى حين ان متوسط درجة مجموعة التخصص العلمى (٢,٥٩) اى انهم يستخدمون اسلوب التفكير التنفيذى .

وبالرجوع الى جدول (٨) يتضح ان قيمة النسبة الفائية لأثر متغير عادات الاستذكار غير دالة احصائياً، وهذا يعنى تحقق الفرض الثانى للدراسة .

ولمعرفة اسلوب التفكير الذى استخدمه كل من ذوى عادات الاستذكار الجيدة وذوى عادات الاستذكار غير الجيدة فى بعد وظيفة التفكير ، تم الكشف عن متوسط مجموعة ذوى عادات الاستذكار الجيدة فكان (٢,٧٨) فى حين وجد متوسط مجموعة ذوى عادات الاستذكار غير الجيدة (٢,٨١) اىان كلا من المجموعتين يستخدم اسلوب التفكير التنفيذى.

وبالرجوع الى جدول (٨) يتضح ان قيمة النسبة الفائية لأثر التفاعل بين التخصص الدراسى وعادات الاستذكار فى بعد وظيفة التفكير دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعنى عدم تحقق الفرض الثالث للدراسة .

والرسم التالى يوضح التفاعل بين التخصص الدراسى وعادات الاستذكار فى بعد وظيفة التفكير .



شكل (١)

التفاعل بين التخصص الدراسى وعادات الاستذكار فى بعد وظيفة التفكير

ويتضح من الشكل ان افضل المجموعات هى مجموعة تخصص الادبى ذوى عادات الاستذكار غير الجيدة ومتوسطها (٣,١) اى انهم يستخدمون اسلوب التفكير التشريعى ، يليها مجموعة الادبى ذوى عادات الاستذكار الجيدة ومتوسطها (٢,٩) يليها مجموعة العلمى ذوى عادات الاستذكار الجيدة ومتوسطها (٢,٧) يلها مجموعة العلمى ذوى عادات الاستذكار غير الجيدة متوسطها (٢,٤٦) ، اى انهم استخدموا اسلوب التفكير التنفيذى .

ثانيا : - النتائج الخاصة بالبعد الثانى : شكل التفكير (الاسلوب الفوضوى – الإسلوب الهرمى)

تتمثل الفروض الخاصة بالبعد الثانى (شكل التفكير) فى ثلاثة فروض هى :

(٤) لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات كل من مجموعة التخصص الادبى ومجموعة التخصص العلمى فى بعد شكل التفكير (اسلوب التفكير الفوضوى – اسلوب التفكير الهرمى) .

(٥) لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات كل من مجموعة ذوى عاداتالاستذكار الجيدة ومجموعة ذوى عادات الاستذكار غير الجيدة فى بعد شكل التفكير (اسلوب التفكير الفوضوى – اسلوب التفكير الهرمى) .

(٦) لايوجد أثر دال احصائياً للتفاعل بين التخصص الدراسى (ادبى – علمى) وعادات

الاستذكار (جيدة – غير جيدة) فى بعد شكل التفكير (اسلوب التفكير الفوضوى – اسلوب التفكير الهرمى). والجدول التالى يوضح نتائج تحليل التباين الخاصة بالبعد الثانى شكل التفكير .

جدول (١٠)

تحليل التباين (٢ × ٢) لبعد شكل التفكير

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخصص الدراسى (أ)	٠,٣٥	١	٠,٣٥	٠,٤١	غير دالة
عادات الاستذكار (ب)	١٢,٧٧	١	١٢,٧٧	١٥,٠٢	٠,٠١
تفاعل أ × ب	١٥,٣٨	١	١٥,٣٨	١٨,٠٩	٠,٠١
الخطأ	١٨٤,٤٦	٢١٦	٠,٨٥		
المجموع الكلى	٢١٢,٩٦	٢١٩			

* مستوى دلالة ٠,٠٥ = (٣,٨٩) * مستوى دلالة ٠,٠١ = (٦,٧٦)

ويتضح من الجدول (١٠) ان قيمة النسبة الفائية لأثر متغير التخصص الدراسى غير دالة احصائياً ، وهذا يعنى تحقق الفرض الرابع للدراسة.

ولمعرفة اسلوب التفكير الذى استخدمة كل تخصص فى بعد شكل التفكير تم الكشف عن متوسط مجموعة التخصص الادبى فكان (٣,٩٥) ومتوسط مجموعة التخصص العلمى فكان (٤,٠٣) اى ان كلا من المجموعتين استخدم اسلوب التفكير الهرمى.

وبالرجوع الى جدول (١٠) يتضح ان قيمة النسبة الفائية لاثر متغير عادات الاستذكار دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعنى عدم تحقق الفرض الخامس للدراسة.

ولمعرفة اتجاه الفرق قام الباحث بحساب المتوسط والانحراف المعيارى وقيمة (ت) ودلالتها الاحصائية بين مجموعة ذوى عادات الاستذكار الجيدة ومجموعة ذوى عادات الاستذكار غير الجيدة فى بعد شكل التفكير ، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١١)

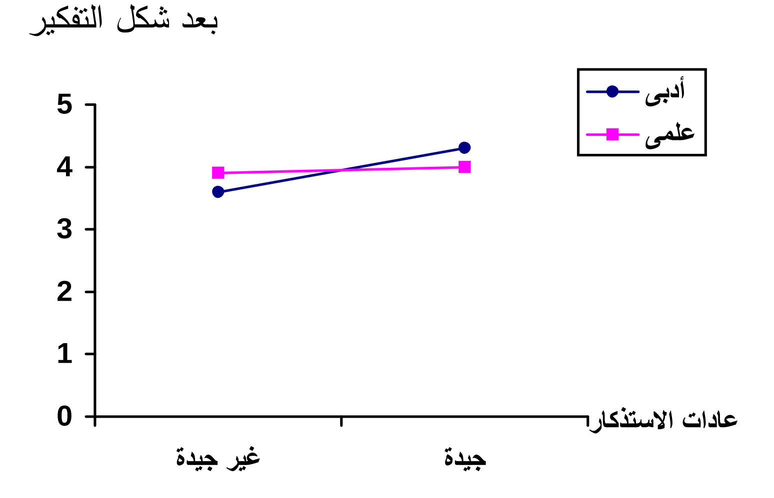
قيمة (ت) ودلالتها الاحصائية للفروق بين ذو عادات الاستذكار (الجيدة – غير الجيدة) فى بعد شكل التفكير

عادات الاستذكار	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
جيدة	١١٠	٤,٢٣	٠,٨٦٦	٣,٧٧	٠,٠١
غير جيدة	١١٠	٣,٧٤	١,٠٥		

* مستوى دلالة ٠,٠٥ = (١,٩٧) * مستوى دلالة ٠,٠١ = (٢,٦)

ويتضح من الجدول (١١) ان قيمة (ت) دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) اى انه توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين مجموعة ذوى عادات الاستذكار الجيدة ومجموعة ذوى عادات الاستذكار غير الجيدة فى بعد شكل التفكير لصالح مجموعة ذوى عادات الاستذكار الجيدة . كما يتضح من الجدول ان متوسط مجموعة ذوى عادات الاستذكار الجيد (٤,٢٣) وان متوسط مجموعة ذو عادات الاستذكار غير الجيدة (٣,٧٤) اى ان كلا من المجموعتين استخدم اسلوب التفكير الهرمى.

وبالرجوع الى جدول (١٠) يتضح ان قيمة النسبة الفائية لأثر التفاعل بين التخصص الدراسى وعادات الاستذكار فى بعد شكل التفكير دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يعنى عدم تحقق الفرض السادس للدراسة . والرسم التالى يوضح التفاعل بين التخصص الدراسى وعادات الاستذكار فى بعد شكل التفكير.



شكل (٢)

التفاعل بين التخصص الدراسى وعادات الاستذكار فى بعد شكل التفكير

يتضح من الشكل السابق ان مجموعة الادبى ذوى عادات الاستذكار الجيدة هى افضل المجموعات يليها مجموعة العلمى ذوى عادات الاستذكار الجيدة ثم مجموعة العلمى ذوى عادات الاستذكار غير الجيدة ، ثم مجموعة الادبى ذوى عادات الاستذكار غير الجيدة ، وان كل المجموعات استخدمت اسلوب التفكير الهرمى .

ثالثاً : النتائج الخاصة بالبعد الثالث مستوى التفكير (الاسلوب المحلى – الاسلوب الكلى).

تتمثل الفروض الخاصة بالبعد الثالث (مستوى التفكير) فى ثلاثة فروض هى :

(٧) لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات كل من مجموعة التخصص الادبى ومجموعة التخصص العلمى فى بعد مستوى التفكير (اسلوب التفكير المحلى – اسلوب التفكير الكلى) .

(٨) لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات كل من مجموعة ذوى عادات الاستذكار الجيدة ومجموعة ذوى عادات الاستذكار غير الجيدة فى بعد مستوى التفكير (اسلوب التفكير المحلى – اسلوب التفكير الكلى) .

(٩) لايوجد أثر دال احصائياً للتفاعل بين التخصص الدراسى (ادبى – علمى) وعادات الاستذكار (جيدة – غير جيدة) فى بعد مستوى التفكير (اسلوب التفكير المحلى – اسلوب التفكير الكلى) ، وللتحقق من هذه الفروض استخدم الباحث الاسلوب الاحصائى تحليل التباين ثنائى الاتجاه (٢ ×٢) ، والجدول التالى يوضح نتائج تحليل التباين (٢ ×٢) الخاصة بالبعد الثالث (مستوى التفكير) .

جدول (١٢)

تحليل التباين (٢×٢) لبعد مستوى التفكير

مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخصص الدراسى (أ)	٠,١٠	١	٠,١٠	٠,١٢	غير دالة
عادات الاستذكار (ب)	١٨,٠٥	١	١٨,٠٥	٢٢,٠١	٠,٠١
تفاعل أ × ب	١٨,٤٧	١	١٨,٤٧	٢٢,٥٢	٠,٠١
الخطأ	١٧٦,٦٣	٢١٦	٠,٨٢		
المجموع الكلي	٢١٣,٢٥	٢١٩			

* مستوى دلالة ٠,٠٥ = (٣,٨٩) * مستوى دلالة ٠,٠١ = (٦,٧٦)

يتضح من الجدول (١٢) ان قيمة النسبة الفائية لأثر متغير التخصص الدراسى غير دالة احصائياً ، وهذا يعنى تحقق الفرض السابع .

ولمعرفة اسلوب التفكير الذى يستخدمه كل تخصص فى بعد مستوى التفكير ، تم الكشف عن متوسط مجموعة التخصص الادبى وقيمته (٢,٧٧) ومتوسط مجموعة التخصص العلمى وقيمته (٢,٧٣) اى ان كلا من المجموعتين يستخدم اسلوب التفكير المحلى .

وبالرجوع الى جدول (١٢) يتضح ان قيمة النسبة الفائية لأثر متغير عادات الاستذكار دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعنى عدم تحقق الفرض الثامن للدراسة .

ولمعرفة اتجاه الفروق قام الباحث بحساب المتوسط والانحراف المعيارى وقيمة "ت" ودلالتها الاحصائية بين مجموعة ذوى عادات الاستذكار الجيدة ومجموعة ذوى عادات

الاستذكار غير الجيدة فى بعد مستوى التفكير، والجدول التالى يوضح ذلك .

جدول (١٣)

قيمة (ت) ودلالتها الاحصائية للفروق بين ذوى عادات الاستذكار (الجيدة – غير الجيدة) فى بعد مستوى التفكير

عادات الاستذكار	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
جيدة	١١٠	٣,٠٤	٠,٩٤	٤,٤٦	٠,٠١
غير جيدة	١١٠	٢,٤٦	٠,٩٥		

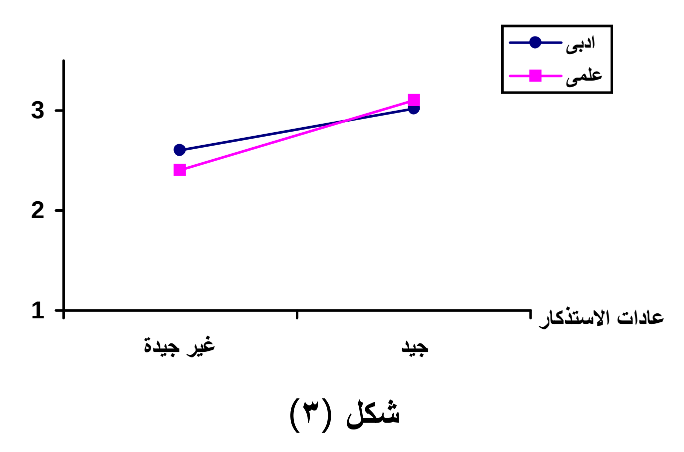
* مستوى دلالة ٠,٠٥ = (١,٩٧) * مستوى دلالة ٠,٠١ = (٢,٦)

ويتضح من الجدول (١٣) ان قيمة "ت" دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) اى انه توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين مجموعة ذوى عادات الاستذكار الجيدة ومجموعة ذوى عادات الاستذكار غير الجيدة فى بعد مستوى التفكير لصالح مجموعة ذوى عادات الاستذكار الجيدة .

كما يتضح من الجدول ان متوسط مجموعة ذوى عادات الاستذكار الجيدة (٣,٠٤) اى انهم يستخدمون اسلوب التفكير الكلى ، فى حين نجد متوسط مجموعة ذوى عادات الاستذكار غير الجيدة (٢,٤٦) اى انهم يستخدمون اسلوب التفكير المحلى.

وبالرجوع الى جدول (١٢) يتضح ان قيمة النسبة الفائية لأثر التفاعل بين التخصص الدراسى وعادات الاستذكار فى بعد مستوى التفكير دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعنى عدم تحقق الفرض التاسع للدراسة .

والرسم التالى يوضح التفاعل بين التخصص الدراسى وعادات الاستذكار فى بعد مستوى التفكير .



شكل (٣)

التفاعل بين التخصص الدراسى وعادات الاستذكار فى بعد مستوى التفكير

ويتضح من الشكل أن افضل مجموعة هى مجموعة التخصص العلمى ذوى عادات الاستذكار الجيدة ومتوسطها (٣,٠٦) اى انهم يستخدمون اسلوب التفكير الكلى ، ثم مجموعة التخصص الادبى ذوى عادات الاستذكار الجيدة ومتوسطها (٣,٠٢) اى انهم يستخدمون اسلوب التفكير الكلى، ثم مجموعة التخصص الأدبى ذوى عادات الاستذكار غير الجيدة ، ومتوسطها (٢,٥٢) اى انهم يستخدمون اسلوب التفكير المحلى، ثم مجموعة التخصص العلمى ذوى عادات الاستذكار غير الجيدة ومتوسطها (٢,٤٦) اى انهم يستخدمون اسلوب التفكير المحلى.

رابعاً : النتائج الخاصة بالبعد الرابع مجال التفكير (الاسلوب الداخلى – الاسلوب الخارجى).

تتمثل الفروض الخاصة بالبعد الرابع (مجال التفكير) فى ثلاثة فروض هى :

(١٠) لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات كل من مجموعة التخصص الادبى ومجموعة التخصص العلمى فى بعد مستوى التفكير (اسلوب التفكير الداخلى – اسلوب التفكير الخارجى) .

(١١) لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات كل من مجموعة ذوى عادات الاستذكار الجيدة ومجموعة ذوى عادات الاستذكار غير الجيدة فى بعد مستوى التفكير (اسلوب التفكير الداخلى – اسلوب التفكير الخارجى) .

(١٢) لايوجد اثر دال احصائياً للتفاعل بين التخصص الدراسى (ادبى – علمى) وعادات الاستذكار (جيدة – غير جيدة) فى بعد مستوى التفكير (اسلوب التفكير الداخلى – اسلوب التفكير الخارجى) .

وللتحقق من هذه الفروض استخدم الباحث الاسلوب الاحصائى تحليل التباين ثنائى الاتجاه (٢ ×٢)، والجدول التالى يوضح نتائج تحليل التباين (٢ ×٢) الخاصة بالبعد الرابع (مجال التفكير) .

جدول (١٤)

تحليل التباين (٢×٢) لبعد مجال التفكير

مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخصص الدراسى (أ)	٠,٢٧	١	٠,٢٧	٠,٢٥	غير دالة
عادات الاستذكار (ب)	١٠,٩٢	١	١٠,٩٢	١٠,١١	٠,٠١
تفاعل أ × ب	١٥,١٦	١	١٥,١٦	١٤,٠٤	٠,٠١
الخطأ	٢٣٣,٨٣	٢١٦	١,٠٨		

المجموع الكلي	٢٦٠,١٨	٢١٩			

* مستوى دلالة ٠,٠٥ = (٣,٨٩) * مستوى دلالة ٠,٠١ = (٦,٧٦)

يتضح من الجدول (١٤) ان قيمة النسبة الفائية لأثر متغير التخصص الدراسى غير دالة احصائياً ، وهذا يعنى تحقق الفرض العاشر للدراسة.

ولمعرفة اسلوب التفكير الذى يستخدمه كل تخصص فى بعد مجال التفكير ، تم الكشف عن متوسط مجموعة التخصص الادبى وقيمته (٢,٣) ومتوسط مجموعة التخصص العلمى فوجد "ت" قيمته (٢,٢٣) اى ان كلا من المجموعتين يستخدم اسلوب التفكر الداخلى.

وبالرجوع الى جدول (١٤) يتضح ان قيمة النسبة الفائية لأثر متغير عادات الاستذكار دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعنى عدم تحقق الفرض الحادى عشر للدراسة.

ولمعرفة اتجاه الفروق قام الباحث بحساب المتوسط والانحراف المعيارى وقيمة "ت" ودلالتها الاحصائية بين مجموعة ذوى عادات الاستذكار الجيدة ومجموعة ذوى عادات الاستذكار غير الجيدة فى بعد مستوى التفكير، والجدول التالى يوضح ذلك .

جدول (١٥)

قيمة (ت) ودلالتها الاحصائية للفروق بين ذو عادات الاستذكار الجيد

وغير الجيد فى بعد مجال التفكير

عادات الاستذكار	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
جيدة	١١٠	٢,٠٣	١,١٢	٣,١٧	٠,٠١
غير جيدة	١١٠	٢,٥	١,٠٥		

* مستوى دلالة ٠,٠٥ = (١,٩٧) * مستوى دلالة ٠,٠١ = (٢,٦)

ويتضح من الجدول (١٥) ان قيمة "ت" دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) اى انه توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين مجموعة ذوى عادات الاستذكار الجيدة ومجموعة ذوى اعادات الاستذكار غير الجيدة فى بعد مستوى التفكير لصالح مجموعة ذوى عادات الإستذكار غير الجيدة.

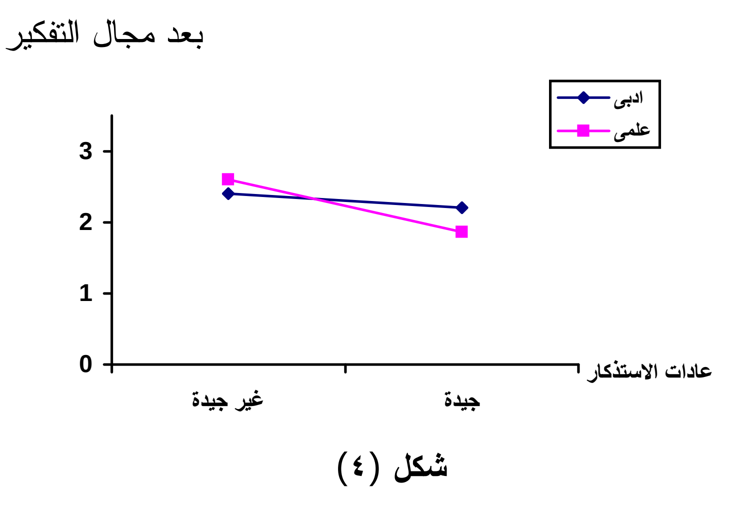
كما يتضح من الجدول ان متوسط مجموعة ذوى عادات الاستذكار الجيدة (٢,٠٣) وان متوسط مجموعة ذوى عادات الاستذكار غير الجيد (٢,٥) اى ان كلا من المجموعتين يستخدم اسلوب التفكير الداخلى

وبالرجوع الى جدول (١٤) يتضح ان قيمة النسبة الفائية أاثر التفاعل بين التخصص

الدراسى وعادات الاستذكار فى بعد مجال التفكير دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعنى عدم تحقق الفرض الثانى عشر للدراسة

والرسم التالى يوضح التفاعل بين التخصص الدراسى وعادات الاستذكار فى مجال التفكير.

بعد مجال التفكير



شكل (٤)

التفاعل بين التخصص الدراسى وعادات الاستذكار فى بعد مجال التفكير

ويتضح من الشكل أن افضل المجموعات هى مجموعة التخصص العلمى ذوى عادات الاستذكار الجيدة ومتوسطها (٢,٦) ثم يليها مجموعة التخصص الادبى ذوى عادات الاستذكار غير الجيدة ومتوسطها (٢,٤) يليها مجموعة التخصص الادبى ذوى عادات الاستذكار الجيدة ومتوسطها (٢,٢) يليها مجموعة التخصص العلمى ذوى عادات الاستذكار الجيدة ومتوسطها (١,٨٦) ويتضح من قيمة المتوسطات ان كل المجموعات تستخدم اسلوب التفكير الداخلى.

خامساً : النتائج الخاصة بالبعد الخامس ميل التفكير (الاسلوب المحافظ – الاسلوب التقدمى)

تتمثل الفروض الخاصة بالبعد الخامس (ميل التفكير) فى ثلاثة فروض هى :

(١٣) لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات كل من مجموعة التخصص الادبى ومجموعة التخصص العلمى فى ميل التفكير (أسلوب التفكير المحافظ - أسلوب التفكير التقدمى) .

(١٤) لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات كل من مجموعة ذوى عادات الاستذكار الجيدة ومجموعة ذوى عادات الاستذكار غير الجيدة فى ميل التفكير (اسلوب التفكير المحافظ – اسلوب التفكير التقدمى) .

(١٥) لايوجد اثر دال احصائياً للتفاعل بين التخصص الدراسى (ادبـــى – علمـــى) وعـــادات الاستذكار (جيدة – غير جيدة) فى بعد ميل التفكير (اسلوب التفكير المحافظ – اســلوب التفكيــر التقدمى) .

والجدول التالى يوضح نتائج تحليل التباين (٢×٢) الخاصة بالبعد الخامس (ميل التفكير)

جدول (١٦)

تحليل التباين (٢×٢) لبعد ميل التفكير

مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخصص الدراسى (أ)	٠,٠٨	١	٠,٠٨	٠,٠٧	غير دالة
عادات الاستذكار (ب)	٢,٤١	١	٢,٤١	٢,٢٧	غير دالة
تفاعل أ × ب	٢,٦	١	٢,٦	٢,٤٥	غير دالة
الخطأ	٢٢٩,٥٤	٢١٦	١,٠٦		
المجموع الكلى	٢٣٤,٦٣	٢١٩			

* مستوى دلالة ٠,٠٥ = (٣,٨٩) * مستوى دلالة ٠,٠١ = (٦,٧٦)

يتضح من الجدول (١٦) ان قيمة النسبة الفائية لأثر متغير التخصص الدراسى غير دالة احصائياً ، وهذا يعنى تحقق الفرض الثالث عشر للدراسة.

ولمعرفة اسلوب التفكير الذى يستخدمه كل تخصص فى بعد مجال التفكير ، تم الكـــشف عن متوسط مجموعة التخصص الادبى وقيمته (١,٩٤) ومتوســـط مجموعـــة العلمـــى وقيمتـــه (١,٩٨) اى ان كلا من المجموعتين يستخدم اسلوب التفكير المحافظ .

وبالرجوع الى جدول (١٦) يتضح ان قيمة النسبة الفائية لأثر متغير عادات الاســـتذكار غير دالة احصائياً وهذا يعنى تحقق الفرض الرابع عشر للدراسة.

ولمعرفة اسلوب التفكير الذى يستخدمه كل من ذوى عادات الاستذكار الجيـــدة ، وذوى عادات الاستذكار غير الجيدة ، تم الكشف عن متوسط ذوى عادات الاستذكار الجيدة ، فوجـــدت وقيمته (١,٨٦) ومتوسط ذوى عادات الاستذكار غير الجيدة ، وقيمته (٢,٠٦) اى ان كـــلا مـــن المجموعتين يستخدم اسلوب التفكير المحافظ .

وبالرجوع إلى جدول (١٦) يتضح ان قيمة النسبة الفائية لأثر التفاعل بـــين التخـــصص الدراسى وعادات الاستذكار فى بعد ميل التفكير غير دالة احصائياً ، وهذا يعنى تحقق الفـــرض

الخامس عشر للدراسة .

مناقشة النتائج :

اولاً : مناقشة النتائج الخاصة بأثر متغير التخصص الدراسى (أدبى –علمى).

١ - اوضحت النتائج وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين ذوى التخصص الأدبى وذوى التخصص العلمى فى بعد وظيفة التفكير لصالح ذوى التخصص الأدبى حيث استخدم ذوى التخصص الأدبى اسلوب التفكير التشريعى .

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت اليه دراسة كل من نادر قاسم (١٩٨٩) ، وهانج و سيسكو (1994) وحكيمة الطويل (١٩٩٧) ومحمد عمار (١٩٩٨) وذهنج (2004 A-C) فى حين تختلف مع ما توصلت إليه دراسة كل من عبد العال عجوة (١٩٩٨) وردمان غالب (٢٠٠١) وذهنج (2002) .

ويفسر الباحث إستخدام ذوى التخصصات الادبية لاسلوب التفكير التشريعى واستخدام ذوى التخصصات العلمية لاسلوب التفكير التنفيذى بأنه راجعاً إلى طبيعة الاعداد الاكاديمى لكل منهما ، حيث يتعرض ذوى التخصص الأدبى لمقررات دراسية نظرية ذات طابع تأملى يعتمد على مناقشة الاختلافات وابداء الرأى والبحث عن ادلة تدعم هذه الاراء او تلك، ومحاولة تقديم تفسيرات متنوعة للموقف وطرح ابداعات ادبية فى مجال الشعر والقصة والمقال ، وهذا كله يتلائم مع خصائص اسلوب التفكير التشريعى ، فى حين يتعرض ذوى التخصص العلمى لمقررات عملية ذات طابع تنفيذى يعتمد على التطبيق للأسس والمبادئ والقواعد العلمية والسير فى التفكير وفق خطوات محددة طبقاً للقاعدة أو المبدأ او النظرية وهذا يتلائم مع خصائص اسلوب التفكير التنفيذى .

٢ - كما اوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من ذوى التخصص الأدبى وذوى التخصص العلمى فى باقى ابعاد اساليب التفكير ، حيث استخدما كلا من التخصصين اسلوب التفكير الهرمى فى بعد شكل التفكير ، واسلوب التفكير المحلى فى بعد مستوى التفكير ، واسلوب التفكير الداخلى فى بعد مجال التفكير ، واسلوب التفكير المحافظ فى بعد ميل التفكير .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة كل من عبد العال عجوة (١٩٩٨) وردمان غالب (٢٠٠١) وذهنج (2002) فى حين تختلف مع توصلت إليه دراسة كل من نادر قاسم (١٩٨٩) وهانج وسيسكو (1994) وحكيمة الطويل (١٩٩٧) ومحمد عمار (١٩٩٨) وذهنج (2004 A-C).

ويفسر الباحث عدم وجود فروق بين ذوى التخصص الأدبى وذوى التخصص العلمى فى ابعاد شكل التفكير ، ومستوى التفكير ، ومجال التفكير وميل التفكير بأنه راجعاً إلى :

أ - انتماء عينه الدراسة (سواء كانت من التخصص الأدبى او التخصص العلمى) إلى بيئة واحدة هى المجتمع السعودى ، وهو من المجتمعات المحافظة ، حيث يشكل الالتزام بقواعد الدين الاسلامى وبالتقاليد وبالعادات النسق العام لتفكير افراده خاصة فى المنطقة الجنوبية (منطقة عسير) التى تنتمى اليها عينه الدراسة

ب - تشابه الاعداد النفسى والتربوى لكل من ذوى التخصص الأدبى وذوى التخصص العلمى فى كليات التربية ، حيث يدرس كل منها نفس المقررات النفسية والتربوية مثل علم النفس التربوى والقياس والتقويم والتربية الاسلامية والادارة والتخطيط والمناهج والوسائل التعليمية ... الخ مما يساهم فى تشكيل تفكير الأفراد بشكل متشابة ولهذا لم تظهر فروق بين التخصصين فى هذه الأبعاد .

جـ- انتماء عينة الدراسة إلى جنس واحد ، وهو الإناث ، حيث اشارت نتائج بعض الدراسات إلى ان الإناث أكثر استخداماً لاساليب التفكير التفكير المحلى والمحافظ والداخلى مثل دراسة عبد العال عجوة (١٩٩٨) وذهنج (2002) .

ثانياً : مناقشة النتائج الخاصة بأثر متغير عادات الاستذكار (جيدة – غير جيدة).

١- اوضحت النتائج وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين ذوى عادات الاستذكار الجيدة وذوى عادات الاستذكار غير الجيدة فى ثلاثة ابعاد للتفكير هى بعد شكل التفكير ، وبعد مستوى التفكير وبعد مجال التفكير.

حيث جائت الفروق دالة لصالح ذوى عادات الاستذكار الجيدة فى بعد شكل التفكير ، فكانوا الأفضل فى استخدام اسلوب التفكير الهرمى ، وفى بعد مستوى التفكير حيث استخدموا اسلوب التفكير الكلى بينما استخدم ذوى عادات الاستذكار غير الجيدة اسلوب التفكير المحلى ، فى حين جائت الفروق دالة لصالح ذوى عادات الاستذكار غير الجيدة فى بعد مجال التفكير حيث كانوا الافضل فى استخدام اسلوب التفكير الداخلى .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه بعض الدراسات التى تناولت متغيرات قريبة الشبه من عادات الاستذكار مثل الارجاء الاكاديمى وطرق التعلم واساليب التدريس ، كما فى دراسة رشاد عبد العزيز واحمد الكبير (٢٠٠٠) وذهنج (2004 B-C) .

ويفسر الباحث تفوق ذوى عادات الاستذكار الجيدة فى استخدام اسلوب التفكير الهرمى بان نماذج العادات التى يستخدمونها والتى تتمثل فى التخطيط والتنظيم سواء لطرق العمل

المرتبطة بعملية الإستذكار او لوقت ومكان المذاكرة او للاعداد للامتحانات، وكلها نماذج من العادات تتلائم مع خصائص اسلوب التفكير الهرمى.

كما يفسر الباحث استخدام ذوى عادات الاستذكار الجيدة لاسلوب التفكير الكلى بأنه راجعاً إلى نماذج العادات التى يستخدمونها والتى تتمثل فى تصفح الدروس اجمالياً قبل دراستها تفصيلياً والتركيز على الافكار الاساسية للموضوعات التى يذاكرونها ، واستخدامهم للبيانات المجمعة سواء فى شكل جداول او رسوم بيانية او اشكال واعتمادهم اثناء الاجابة فى الاختبارات على تذكر النقاط الرئيسية ، بالاضافة إلى اطلاقهم العنان لخيالهم للتفكير فى خطط المستقبل ، ومثل هذه النماذج من العادات تتلائم مع خصائص اسلوب التفكير الكلى .

ويفسر الباحث تفوق ذوى عادات الاستذكار غير الجيدة فى استخدام اسلوب التفكير الداخلى بانه راجعاً إلى نماذج العادات التى يستخدمونها والمتمثلة فى تأثرهم فى عمليات المذاكرة بالحب او الكراهية للمادة او المعلم ، والشعور بعدم جدوى المذاكرة فى تحقيق الأهداف المستقبلية ، والاعتقاد بان حصولهم على درجات منخفضة فى الاختبارات راجعاً إلى فشلهم فى استخدام الاسلوب المناسب فى المذاكرة ، ويجدون صعوبة فى التعبير عن انفسهم ، والتردد وكراهية مواجهة الاخرين، وتحديد مكان ثابت للمذاكرة بعيداً عن اماكن المعيشة ، ومثل هذه النماذج من العادات تتلائم مع خصائص اسلوب التفكير الداخلى.

٢ - اوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً بين ذوى عادات الاستذكار الجيدة وذوى عادات الاستذكار غير الجيدة فى كل من بعد وظيفة التفكير وبعد نزعة التفكير حيث كان الاسلوب المستخدم فى بعد وظيفة التفكير هو اسلوب التفكير التنفيذى ، وفى بعد ميل التفكير اسلوب التفكير المحافظ .

ويفسر الباحث عدم وجود اثر دال لمتغير عادات الاستذكار فى كل من بعد وظيفة التفكير وميل التفكير بانه راجعاً إلى تغلب العادات الاجتماعية والتقاليد والاعراف على وظيفة ونزعة التفكير فى المجتمع السعودى عامة ، وفى المنطقة الجنوبية (منطقة عسير) خاصة ويؤيد ذلك شيوع استخدام اسلوب التفكير التنفيذى تحت بعد وظيفة التفكير وكذا شيوع استخدام التفكير المحافظ تحت بعد ميل التفكير لدى كلا من مجموعة عادات الاستذكار الجيدة ومجموعة عادات الاستذكار غير الجيدة ، وذلك لان الالتزام بالعادات الاجتماعية والتقاليد تحد من الابتكارية وتجعل الفرد ملزماً بتنفيذ سلوكيات الجماعة ، بالاضافة إلى ان المجتمعات المحافظة بصفة عامة ترفض التغيير والتحرر من قيود النسق الاجتماعى السائد .

ثالثاً : مناقشة النتائج الخاصة بأثر تفاعل التخصص الدراسى وعادات الاستذكار .

اوضحت النتائج وجود أثر دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١) لتفاعل التخصص الدراسى (أدبى – علمى) وعادات الاستذكار (جيدة – غير جيدة) فى اربعة من ابعاد اساليب التفكير هى وظيفة التفكير وشكل التفكير ومستوى التفكير ومجال التفكير، فى حين اوضحت النتائج عدم وجود اثر دال لتفاعل التخصص الدراسى وعادات الاستذكار فى بعد ميل التفكير.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت اليه بعض الدراسات التى بحثت اثر تفاعل متغيرات مختلفة فى اساليب التفكير مثل دراسة "رشاد عبد العزيز واحمد الكبير (٢٠٠٠) ودراسة "تشو وهونج" (2002) .

ويفسر الباحث وجود أثر لتفاعل التخصص الدراسى وعادات الاستذكار فى اربعة من ابعاد اساليب التفكير بانه راجعاً إلى ان :

١ - اختلاف الاعداد الاكاديمى لذوى التخصص الادبى عنه لذوى التخصص العلمى يتلائم مع اختلاف عادات الاستذكار (سواء فى طرق العمل المرتبطة بعملية الإستذكار او وقت ومكان الاستذكار او مشكلات الاستذكار او الاعداد للامتحانات وادائها) .

حيث ان كلا من المقررات النظرية والمقررات العملية له طبيعته الخاصة التى تميزه ويحتاج فى تناوله واستذكاره إلى نمط من العادات يتمشى مع هذه الطبيعة، يدعم هذا ما اشار اليه "سميث وآخرون (1990) من ان عادات الاستذكار تدخل ضمن نموذج المهارات المعرفية Cognitive Skills Model (٣٥ – ٣١٣)

٢ - كل من اختلاف الاعداد الاكاديمى لذوى التخصص (الأدبى – العلمى) واختلاف عادات الاستذكار يتلائم مع تصور "سترنبرج" لمفهوم اساليب التفكير بانها طرق مفضلة لدى الفرد يستخدمها فى توجيه عقله.

يدعم هذا ما توصلت اليه الدراسة الحالية من ان أفضل المجموعات التى اسفر عنها التفاعل بين التخصص الدراسى وعادات الاستذكار جائت مختلفة ، حيث جائت افضل المجموعات فى بعد وظيفة التفكير، (مجموعة التخصص الأدبى ذوى عادات الاستذكار الجيدة)، وفى بعد مستوى التفكير (مجموعة التخصص العلمى ذوى عادات الاستذكار الجيدة)، وفى بعد مجال التفكير (مجموعة التخصص العلمى ذوى عادات الاستذكار غير الجيدة).

توصيات الدراسة :

فى ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يقدم الباحث التوصيات التالية :

١ - أهمية مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين سواء فى اعداد المناهج الدراسية أو فى طرق التدريس أو فى أساليب التقويم .

٢ - تدريب المعلم قبل الخدمة وفى اثناء الخدمة على كيفية استخدام طرق تدريسية تنمى أساليب تفكير متنوعة لدى الطلاب .

٣ - توفير فرص نشاط مدرسى متعددة تشجع الطلاب ذوى التخصصات المختلفة على استخدام اساليب تفكير متنوعة .

٤ - ان يحرص كل معلم على ان يقدم للطلاب نوع من التوجيه والارشاد حول طبيعة المقرر الذى يقوم بتدريسه وما يتلائم معه من انماط او عادات استذكار .

٥ - يراعى عند اعداد صياغة المناهج الدراسية ان تتضمن أمثلة وشواهد تستثير التفكير لدى الطلاب وتدربهم على الأساليب المختلفة من التفكير .

قائمة المراجع

١- السيد عبد القادر زيدان: عادات الاستذكار فى علاقتها بالتخصص ومستويا لتحصيل الدراسى فى الثانوية العامة لعينة من طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود، بحوث المؤتمر السنوى السادس لعلم النفس فى مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، ١٩٩٠م ، ص ص٤٦٩ - ٤٩٦.

٢- الشناوى عبد المنعم الشناوى وعبد الله سليمان : علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسى والقدرة العقلية العامة ، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، ١٩٩٠ ، العدد (١٢) ص ص ٢١٣ - ٢٦١.

٣- انور محمد الشرقاوى: التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة (الطبعة الخامسة) ، ١٩٩٨م.

٤- جابر عبد الحميد جابر : علم النفس التربوى، دار النهضة العربية، القاهرة، (الطبعة الثالثة)، ١٩٩٤م.

٥- حكيمة فتحى الطويل: البناء العاملى لأساليب التفكير فى علاقتها ببعض المتغيرات النفسية والديموجرافية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات الانسانية، جامعة الازهر. ١٩٩٧م.

٦- حمدى على الفرماوى: كراسة تعليمات مقياس عادات الاستذكار لطلاب الجامعة والثانوى، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة، ١٩٩٢م.

٧- ردمان محمد سعيد غالب: أساليب التفكير لدى معلمى الثانوية قبل الخدمة مجلة الدراسات الاجتماعية . جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية. صنعاء ، ٢٠٠١م –

العدد (١١).

٨- رشاد عبد العزيز موسى، وأحمد على الكبير : الفروق فى أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بين المرجئين وغير المرجئين اكاديميا من الجنسين لطلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، ٢٠٠٠م، العدد (٩٠) ص. ص. ٢٩٧-٣٤١.

٩- سولسو ، روبرت: علم النفس المعرفى، ترجمة محمد نجيب الصبوه وآخرون مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة (الطبعة الثانية) ، ٢٠٠٠م.

١٠- عبدالرحمن عدس: مبادئ الاحصاء فى التربية وعلم النفس (الجزء الثانى الاحصاء التحليلى)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان (الطبعة الثانية) ، ١٩٩٧م.

١١- عبد العال حامد عجوة: أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية ببنها، ١٩٩٨م، عدد يوليو ، ص . ص ٣٦٢- ٤٣٠.

١٢- عبد المجيد نشواتى: علم النفس التربوى، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، (الطبعة التاسعة) ، ١٩٩٨م.

١٣- علاء محمود الشعراوى: عادات الاستذكار والاسلوب المفضل فى التعلم وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٩٥م، العدد (٢٩) ، ص ص.

١٤- فتحى عبد الحميد عبد القادر: الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة فى تعلم المهارات وعلاقتها بعادات الاستذكار لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق ، مجلة كلية التربية، جامعةس الازهر، ١٩٩٥م، العدد (٤٨) ، ص ص ٢٥٧ - ٢٨٠

١٥- فؤاد ابو حطب، وسيد أحمد عثمان، و آمال صادق : التقويم النفسى، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، (الطبعة الثالثة)، ١٩٨٧م.

١٦- فؤاد البهى السيد: علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى، دار الفكر العربى ، القاهرة، (الطبعة الثالثة) ، ١٩٧٩م.

١٧- مجدى عبد الكريم حبيب: التفكير الاسس النظرية والاستراتيجيات ،مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٦م.

١٨- محمد عبد السميع رزق: الاتجاهات الحديثة فى مهارات الاستذكار، مجلة جامعة أم القرى

للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، ٢٠٠١م- المجلد الثالث عشر ، العدد الثانى، ص ص ٨٠-١٢٠.

١٩- محمد على عمار: أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة (دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٩٨م.

٢٠- نادر فتحى قاسم : العلاقة بين أساليب التفكير وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى الشباب الجامعى ، رسالة دكتوراه غير منشورة- كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٩م.

21.Aarts, H & Dijksteruis, A: Habits as Knowledge structurs: Automaticity in gool – directed behavior. Journal of personality & social psychology. 2000, Vol. 78, No. 1, pp 53-63.

22. Aluja- Fabregat, A & Blanch, A : Socalized personality, Scholastic aptitudes, study Habits and Academic Achievement: Exploring The link. European Journal of Psychological Assessment 2004, Vol 20, No. 3 , PP. 157-167.

23. Bernardo, A.B; Zhang, L.F. & Callueng, C.M.: Thinking styles and Academic Achievement Among Filipino students Journal of Gentic psychology, 2002, Vol. 163, No. 2, PP 149-163.

24. Boehler, M.L.; Schwind, C.J.; Folse, R; Dunnington, G. ; Markwell, S& Dutta, S: An Evaluation of study Habits of Third-Year Medical students in A surgical clerkship. The American Journal of Surgery. 2001, Vol. 181, No. 3, PP. 268-271.

25. Choa, L & Hung, J: Thinking styles of school teachers and university students in Mathematics. Psychology Report, 2002, Vol. 91, No. 3, PP 931-934.

26. Elliott, T.R.; Godshall, F; Shrout, J.R. & Witty, T.E. : Problem solving Appraisal, self- Reported, Study Habits and Performance of Academically at– Risk college students. Journal of counseling psychology, 1990, Vol. 37, No.2, pp. 203- 207.

27. Fjell, A.M. & Walhovd, K.B.: Thinking styles in relation to personality traits : An Investigation of Thinking styles Inventory and NFO-PI-R. Scand Journal of Psychology, 2004, Vol. 45, No. 4, PP. 293-300.

28. Grigorenko, E & Sternberg, R.J.: Styles of thinking, ability and academic performance. Exceptional childern, 1997, Vol

63, No.3 , PP 295-312.

29. Huang, J. & Sisco, B. : Thinking styles of chinese and american adullt students in higher education: Acomparative study. Psychological Reports, 1994, Vol 74, No. 2, PP. 472-480.
30. Kershner, J. & Ledger, G: Effect of sex, Intelligence and style of thinking on creativity A comparison of gifted and Average IQ children. Journal of personality and social psychology, 1985, Vol 48, No. 4, PP. 1033- 1040.
31. Luckie, W.R. & Smethurst, W: Study power : Study skills to imporve your learning and your grads. Cambridge, MA, brookline line Books, 1998.
32. Mayer, R.E. : Thinking, Problem solving, Cognition. (2nd- ed) san francisco. Freeman. 1992.
33. Naveh- Benjamin & Moshe: A comparison of Training programs intended for different types of test- anxious student : Further support for an Information- processing Model. Journal of Educational psychology , 1991, Vol. 83, No. 1, PP. 134-39.
34. Simons, J; Dewitte, S & Lens, W: The Role of different types of instrumentality in Motivation, study strategies and performanece : Know why learn, so you'll know what you learn. British Journal of Education Psychology, 2004, Vol. 74, No. 3, PP. 343-360.
35. Smieth, R.J.; Arnkoff, D.B. & Wright, T.L: Test Anxiety and Academic competence: A comparison of Alternative Models. Journal of counseling Psychology. 1990, VOl. 37, No. 3, PP. 313- 321.
36. Sternberg, R.J.; Mental self- government : A theory of intellectual styles and their development Human Development, 1988, Vol. 31, PP. 197-224.
37. Sternberg, R.J. Thinking styles: Keys to understanding student performance. Phi Delta Kappan , 1990, Vol. 71, PP. 366-371.
38. Sternberg, R.J. Thinking styles: New York. Combridge university prees. 1997.
39. Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. : Ara cognitive styles still in style? American psychologist, 1997, Vol. 52, No. 7, PP. 700-712.
40. Wood, W; Quinn, J.M. & Kashy, D.A.: Habits in everday life: Thought, emotion and action, Journal of personality & Social

psychology. 2002, Vol. 83, No. 6, PP.1281-1297.

41. Yang, S.C & Lin, W.C. : The relationship among creative thinking and critical thinking and thinking styles in Taiwan high school student. Journal of Instructional psychology, 2004, Vol, 31, No. 1, P.P. 33-45.
42. Zhang, L. F.: The role of thinking styles in psychosocial development. Journal of college student Development, 2002, Vol 43, No, 5, P.P. 696-711.
43. Zhang, L.F. (A): Contributions of thinking styles to vocational purpose beyond self- rated abilities. Psychology Report. 2004, Vol, 94, No.2, PP. 697-714.
44. Zhang, L.F. (B): Thiking styles: university student's preferred teaching styles and their conceptions of effective teachers. Journal of psychology, 2004, Vol 138, No 3, P.P. 232-252.
45. Zhang, L.F. (C):Field – dependence/ independence cognitive style or perceptual ability? Validating against thinking styles and academic achievement. Parsonality and Individual Differences . 2004, Vol. 37, No. 6, P.P. 1295-1311.
46. Zhang, L.F. (D): Do university students thinking styles mattar in Their preferred teaching approaches? Persanality and Individual Differences. 2004, Vol 37, No. 8. P.P. 1551-1564.